



Revista Brasileira de CIÊNCIAS DO ESPORTE

www.rbceonline.org.br



ARTÍCULO ORIGINAL

Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo[☆]



Luz Elena Gallo

Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal, Universidad de Antioquia-Colombia, Medellín, Colombia

Recibido el 19 de febrero de 2016; aceptado el 21 de septiembre de 2016

Disponible en Internet el 17 de octubre de 2016

PALABRAS CLAVE

Educación corporal;
Experiencia
educativa;
Cuerpo;
Enseñanza

Resumen Este trabajo es el resultado de una investigación educativa realizada en el ámbito universitario entre 2012 y 2015. Interesa conocer las didácticas de la Educación Corporal que surgen del análisis en clase de experiencias de enseñanza y de aprendizaje a través de un pretexto denominado “bloques de sensaciones”. Una de las hipótesis que se sostiene, es la paradoja o tensión insoslayable que hay entre educar el cuerpo y educar desde (y con) el cuerpo. Del estudio surgen signos sensibles, signos hedonistas, signos creativos y signos de la memoria que, por sus cualidades, ponen la didáctica en clave performativa y sitúan el cuerpo en el lugar de la experiencia educativa.

© 2016 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

KEYWORDS

Corporal education;
Educational
experience;
Body;
Learning

A performative didactic to educate (from) the body

Abstract This paper is the result of an educational research carried out in the University context between 2012 and 2015. We are interested in knowing the teaching of Corporal Education that arises from the analysis of different teaching and learning experiences based on the so-called pretext “blocks of sensations”. A hypothesis that is supported by the paradox or unavoidable tension that exists between educating the body and education from (and with) the body. Many signs emerge from the study, sensitive, hedonistic, creative and signs of the memory, that for its qualities, put the teaching in a performative key and place the body in the position of the educational experience.

© 2016 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Published by Elsevier Editora Ltda. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

[☆] Este artículo es resultado de la investigación *Didácticas de la Educación Corporal: el buen arte de la preparación de la clase*. Proyecto financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia-Colombia.

Correo electrónico: luz.gallo@udea.edu.co

PALAVRAS-CHAVE

Educação corporal;
Experiência
educativa;
Corpo;
Ensino

Uma didática performativa para educar (desde) o corpo

Resumo Este trabalho é o resultado de uma pesquisa educativa feita no contexto universitário entre 2012 e 2015. Interessa conhecer as didáticas da Educação Corporal que surgem da análise na aula sobre experiências de ensino e aprendizagem por meio de uma desculpa denominada “blocos de sensações”. Uma das hipóteses que se sustentam é o paradoxo ou tensão inevitável que existe entre educar o corpo e educar desde (e com) o corpo. Do estudo surgem sinais sensíveis, hedonistas, criativos e da memória que, pelas suas qualidades, põem a didática em chave performativa e colocam o corpo no lugar da experiência educativa.

© 2016 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Introducción

Si bien la etimología no resuelve el problema de la significación de una expresión, didáctica hace alusión a su doble raíz *docere* (enseñar) y *discere* (aprender) y el griego *didaskaleianos* remite al “arte de la enseñanza”, “a un saber apto para enseñar”, “a prácticas de enseñanza”. Enseñar forma parte del mismo grupo semántico de “educar” al igual que otros términos como “instruir” o “formar”. ¿Qué hay en las didácticas? Instrucción, método, modelo, pautas de enseñanza y de aprendizaje, formación, ciencia, signos. Enseñar y aprender consiste básicamente en ofrecer e interpretar los signos que emiten las cosas (Bárcena, 2014; D’Hoest y Bárcena, 2011; Pardo, 2011). Así, la lectura que hace Gilles Deleuze (1972) de Marcel Proust tiene importantes derivaciones didácticas en tanto ofrece nuevas imágenes del enseñar y el aprender que no dependen de un método elaborado ni de una instrucción.

Si enseñar tuviese que ver con disponer signos y ofrecer pistas, la didáctica perdería su condición normativa de guía, modelo, método, conducción y ocuparía el lugar del acontecimiento, de la singularidad y de la diferencia (Vitorino, 2015; Corazza, 2015). El acontecimiento es lo que llega, lo que viene por sorpresa y no se puede anticipar, ni programar, ni planificar; depende más del encuentro y de intercambios en la relación educativa (Contreras, 2010).

Sin embargo, desde Comenio, las didácticas han estado ligadas a lo homogéneo, a una universalización de la enseñanza, a la repetición (Gallo, 2015), a la organización de la clase, la planificación de la enseñanza, especialmente de métodos y a secuencias que ofrecen un ordenamiento de acciones a seguir en clase.

En el contexto de las didácticas de la Educación Física permanece una forma de educación de que se realiza a partir de técnicas de enseñanza, método, instrucción, modelo, estrategia, desarrollo de habilidades que acentúan el disciplinamiento y la normalización: cuerpos domesticados, corregidos, controlados, adiestrados, desarrollados (Bassani y Vaz, 2011; Fensterseifer y Silva, 2011) que consolidan la lógica de una pedagogía biopolítica. Así lo muestran los estudios de Michel Foucault (2001) con las formas de organización espacial, temporal y los regímenes disciplinarios que conjugan control de movimientos. De manera crítica, se hace necesario problematizar las maneras como se educa el cuerpo o se educa desde (y con) el cuerpo, ésta última

nos pone en una relación de experiencia con el cuerpo, de un cuerpo como lugar de la experiencia educativa (Gallo y Martínez, 2015; Castro y Farina, 2015) que pretende trascender la pregunta por el cómo y aborda otros interrogantes de orden pedagógico. Así pues, cuando se reduce la didáctica a cuestiones meramente instrumentales se olvida el sentido de la misma porque allí no habría una didáctica sino un método, una preocupación técnica o un conjunto de pasos técnicos que en la mayoría de los casos abarca el ámbito de los objetivos, los contenidos, los métodos, las actividades, los recursos y la evaluación o el uso de protocolos para seguir las intenciones, las acciones y las interpretaciones de contenido, los métodos de enseñanza y de aprendizaje (Pimenta y otros, 2013).

Dentro del marco de esta investigación se han realizado estudios en torno al conocimiento didáctico del contenido en los profesores de Educación Física respecto a la relación entre el conocimiento de la disciplina y el campo pedagógico, Mancha (2012) concluye que se requiere más formación didáctica y menos tareas de instrucción. También se encuentran estudios sobre la educación el cuerpo en la enseñanza de las ciencias como ruta alternativa para el conocimiento en la relación entre conocimiento corporal y cognición (Alsop, 2011). Hay trabajos sobre las implicaciones del giro corporal en las prácticas pedagógicas escolarizadas en relación con el cuerpo en movimiento (Iverson, 2012) y sobre la construcción social del cuerpo en el entorno escolar en contextos de aprendizaje que muestran cómo la construcción del cuerpo en los jóvenes está ligado a discursos culturales dominantes de los medios de comunicación y cómo lleva a la práctica de la actividad física (Azzarito, 2009). Además se hallan investigaciones que reconocen que el cuerpo tiene su inscripción cultural, que los cuerpos no están fuera de su situación sociocultural y que factores sociales de etnia, clase, género se imprimen en el cuerpo también escolarizado (Taborda, 2014; Matías y Lautaro, 2012; Almeida, Bracht y Vaz, 2012).

La Educación Física ha sido la materia escolar encargada de educar el cuerpo y hoy sabemos que su fundamento didáctico se halla ligado a la educación normativa, al enfoque tecnológico cuya acción educativa consiste básicamente en un problema técnico de ajuste a medios o fines que se resuelven en términos de eficacia y eficiencia. Los estudios de David Kirk (2010, 2013) muestran que a pesar de la aparente desaparición de la investigación educativa en Educación

Tabla 1 Una perspectiva didáctica de la Educación Corporal

Educación Corporal			
Dimensión estética	Dimensión lúdica	Dimensión poética	Dimensión histórica
Signos sensibles	Signos hedonistas	Signos creativos	Signos de la memoria
Producción de lo sensible	Flujos de deseo	Acciones creadoras	Memorias corporales
Didáctica performativa			

Física, los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje se concentran en dos formas específicas de investigación: sobre aspectos curriculares y prácticas basadas en modelos de instrucción.

Para limpiar la didáctica de los modos tradicionales de la instrucción y el método, en esta investigación, se hizo necesario poner el enseñar y el aprender en el lugar de los signos. El enseñar tiene que ver con propiciar signos, poner algo a alguien, señales, marcas; el enseñar, se convierte en ese espacio intermedio que vincula dos inteligencias en la escena pedagógica—la del maestro y la del alumno—. En este espacio intermedio es lo que media entre el maestro y el aprendiz (D'Hoest y Bárcena, 2011) y lo que importa pedagógicamente es cómo se genera una modalidad de experiencias que deje de ser una técnica que somete o adiestra.

Método

Esta es una investigación educativa que emplea como análisis el proceso rizomático (*Rhizomatics*) propuesto por Deleuze y Guattari (2008). Exige un enfoque inductivo que no se aplica a categorías preestablecidas o arraigadas a las lógicas de la representación sino que se constituyen con la lectura intensiva e inmanente de la información. Actualmente el análisis rizomático está siendo empleado por investigadores educativos (Cumming, 2015; Díaz, 2014; Clarke y Parsons, 2013; Semetsky y Masny, 2013; Grellier, 2013; Munday, 2012; Carrington, 2011). Esta forma de investigación rizomática vincula la enseñanza con la investigación, intenta superar la idea binaria de la educación como teoría/práctica y pone la investigación en conexión con la vida. Además, el enfoque rizomático pone a pensar desde el cuerpo (Sherbine, 2014; Coleman y Ringrose, 2013).

El análisis se hizo en un ámbito universitario de carácter público en Colombia entre los años 2012-2015. A nivel de pregrado se trabajó con 57 estudiantes de un curso de formación de maestros de Educación Física, a nivel de posgrado con 10 estudiantes de la maestría en la Línea de Educación Corporal, y 5 estudiantes de doctorado en Educación. También se indagó por el saber de la experiencia didáctica de 17 maestros universitarios y 5 estudiantes de semilleros de investigación o jóvenes investigadores.

Las clases fueron realizadas a través de un pretexto o estrategia denominada "bloques de sensaciones"¹ compuesto de conceptos (maneras de pensar), afectos (maneras de experimentar) y perceptos (maneras de ver y escuchar), estos compuestos se pusieron en movimiento en las clases y

se aproximaron a ciertas cuestiones educativas en relación con lo corporal.

La dimensión del análisis fueron las clases ¿qué interesó? Hacer un análisis didáctico y saber qué pasaba con el saber *con el que* enseñamos, descifrar los signos que emitía la clase, saber lo que puede el cuerpo en un contexto educativo, visibilizar la capacidad de afectar y ser afectado, tornar visibles las fuerzas que (nos) afectan, arrancar del percepto bloques de infancia (asombro, curiosidad, novedad, imaginación) y descifrar lo que pasa con lo que ponemos en medio, "entre", en el *intermezzo* en la relación con los estudiantes.

La recolección de la información se hizo a través de la escritura de experiencias de aprendizaje como el epistolario o cartas pedagógicas y un cuaderno de notas viajero. A su vez se acudió a la observación, al registro visual y fotográfico de las clases, a las narrativas autobiográficas, a la elaboración de fotoensayos y al material cinematográfico.

Para saber de la experiencia se hizo un análisis rizomático desde la consideración metodológica que proponen Semetsky y Masny (2013). Este análisis implicó prestar atención a los "centros" a los medios *middles* y permanecer abiertos a lo que hay "entre las cosas" (Deleuze y Guattari, 2008), esto permitió la creación de algunas mesetas discursivas que se constituyeron a partir de conexiones. ¿Qué interesó saber de la experiencia educativa? Reconocer de qué se valen los maestros para enseñar "lo corporal", experiencia de ser docente y saber en qué casos las clases se constituyen en lugares de experiencia; qué les provoca, remueve, trastoca y los modos en que entran a la enseñanza.

Hallazgos

La indagación por las didácticas de la Educación Corporal se establecen a partir de una forma particular de dimensiones, entre otras, poética, lúdica, estética e histórica. A partir del análisis rizomático se descifraron signos sensibles, signos hedonistas, signos creativos y signos de la memoria que ponen la didáctica en clave performativa (ver tabla 1).

Signos para un enseñar y aprender desde (y con) el cuerpo

¿Qué fuerzas potenciales hay para pensar la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje desde el cuerpo? Nos recuerda Rancière que la fuerza está en la manera en que el maestro se acerca al objeto, al modo como se hace presente ante él y la relación que ayuda a estructurar con y junto al otro. ¿Que hay en medio? ¿Signos! De las clases surgen unos interrogantes en torno al cual adquieren sentidos los modos de enseñar

¹ Provocación que surge de la lectura de Deleuze y Guattari (2008).

a través de signos: *¿Qué ves?, ¿Qué piensas de eso?, ¿Qué haces con eso?* La pregunta hace posible un modo de experiencia que apela a lo singular y a un estar atentos más allá del mero hecho de estar informados o de recibir una explicación o instrucción. Es una forma de estar presentes—de estar ahí en un lugar concreto, siendo cuerpos—en relación con signos sensibles, del deseo, creativos o de la memoria que se hacen visibles en la clase. Sería sumamente equívoco pretender ofrecer técnicas, reglas o métodos acerca de cómo debe enseñarse una Educación Corporal. *“Corresponde al profesor adoptar la decisión pedagógica para activar el pensamiento del estudiante, su capacidad de formularse preguntas, su capacidad de escucha y su mirada y atención” (voz de un maestro).*

La clase pensada como bloque de sensaciones, es decir, desde el compuesto conceptos, afectos y perceptos hilvana la posibilidad de pensar la educación como acontecimiento y al cuerpo como lugar de la experiencia. El concepto (contenido, tema) cobra sentido en una clase cuando abre intensidades, cuando en él mismo hay un continuum de variaciones, cuando establece relaciones, cuando son problematizados o producen otros sentidos, cuando evita la pregunta del *qué es* porque irrumpe con la lógica de la identidad y de la representación. Algunas preguntas potentes halladas en este estudio fueron *en qué caso, dónde, cómo, qué hay*, preguntas que desde el concepto no acuden al modelo, ni a la imitación, ni a la reproducción, ni a la semejanza sino que incita y fuerza el pensamiento. Los afectos tratan de “estados de alteración” y “grados de intensidad” que pasa por los cuerpos, así encontramos afectos que ayudan a pensar en la potencia corporal o de un cuerpo que puede ser afectado de muchas formas, por múltiples fuerzas, desde los cuales aumenta o disminuye la ponencia de obrar de los cuerpos. Las experiencias de aprendizaje aquí halladas pasan por maneras de experimentar con el cuerpo en la clase, las preguntas potentes se centraron en *qué creas, qué haces, qué te dice*. Los perceptos proponen como objeto la mirada, la escucha, el movimiento, aquí las preguntas vivas de la clase provocaron fijar la atención, detenerse en el detalle, una cierta mirada pedagógica desde el cine y desde problemas atados a *qué ves, qué nos muestra, qué te dice, qué escuchas, en qué fijas la atención*.

Cuando se ofrecen como signos sensibles ciertos cineastas del cuerpo y de la educación, es posible aprehender de otra manera el carácter experimental del cuerpo en tanto más allá de las historias nos revelan un saber del cuerpo y de lo educativo que logran interrumpir, descomponer, atravesar, desorganizar y provocar afecciones de múltiples maneras y hacia ciertas experiencias sensibles. Con el cine como lenguaje poético, capturamos la afección y nuevas maneras de sentir—corporalmente—, *“brinda nuevas imágenes, provoca nuevos discursos, ofrece nuevos modos de pensar lo educativo y la propia formación”*, es decir, el arte, en este caso el cine, pasa por el cuerpo ampliando el campo de la percepción ojo-cine, fijan la atención y amplían la sensación.

La experiencia del enseñar desde y con el cuerpo exige pensar la educación sin copias, modelos, imitaciones o representaciones. En términos didácticos se altera la percepción y se desacomoda lo que aparece como entidad estable, inmóvil, idéntica, repetida, homogéneo que se equipara con lo “idéntico” o “lo mismo”. Intenta tomar

distancia de esa educación igualitaria, común, normalizada que se instala en el «ES» y en el «deber ser»; de esos discursos heredados que se repiten sin diferencias; de discursos y prácticas despojados de un saber sobre nosotros mismos; de esa educación que (nos) confirma lo que ya sabemos y de esos lenguajes reproductores que desvían la creación.

Los bloques de sensación en el fotoensayo exigen que nuestros ojos recuperen la mirada perdida, es un juego de diferencias que nos llega como novedad, nos cuestiona la presencia normalizada de la copia y el modelo, nos persuade a conocer desde lo sensible, mejor aún, a no seguir separando en la educación el sentir y el pensar; las palabras y las cosas; nos cuestiona lo que ya sabemos; nos invita a estar más atentos con lo que decimos y con lo que vemos. Estamos ante unas obras que nos sirven de pre-texto para experimentar la singularidad con lo visible y las formas que adopta para manifestarse (Carta de un estudiante).

La experiencia del aprendizaje aquí se halla ligada al “viaje”. Jacques Rancière (2003) en *El maestro ignorante* presenta argumentos críticos sobre el didactismo, el enseñar de Joseph Jacotot no tiene un punto de partida, considera que hay que continuar con un camino ya comenzado, su método, al igual que el trabajo con los bloques de sensaciones, consistió en darnos cuenta de que un “método” no es un conjunto de procedimientos y técnicas, sino un viaje, una manera de caminar, de habitar un espacio y transitar un recorrido. Educar también viene de la palabra latina *educere* significa *salir afuera*, emprender un viaje hacia afuera, y como un viaje pedagógico, la pregunta es sobre las experiencias de aprendizaje.

“Educar también es ayudar a salir de viaje, pues salir afuera es escapar de lo fijo, correr riesgos, exponerse y romper con lazos familiares”; “Educar es como viajar porque en ambas hay confrontación con lo desconocido, extrañeza, incertidumbre, inseguridad, novedad, riesgo, fragilidad, sorpresa y exige extra atentos” (Cartas de docentes).

La clase como evento performativo. La palabra performativo ha sido utilizado para referirse al “arte vivo”, “in situ” y desde sus orígenes del principio del siglo XX, el performance interrumpe con las representaciones hegemónicas, rompe con las formas convencionales, trasgrede, desobedece, desacomoda, exige, enfatiza en componentes lúdicos, estéticos, poéticos y creativos. El performance crea sentidos, por ello, rehúsa a la representación y como se trata de desmembrar para producir nuevos sentidos, la obra, en este caso, la clase, se constituye en un espacio de creación.

Cuando la clase transcurre con bloque de sensaciones se constituye ante todo una experiencia didáctica como acto estético y performativo porque entre los personajes conceptuales, las figuras estéticas como cine, música, pintura, novelas de formación, caricatura y los modos de experimentar con el cuerpo en la clase, se producen gestos creativos, sensibles, de deseo y de la memoria y se genera una relación que incluye un modo de ser y estar en la clase en la cual cada uno se hace presente—se hace cuerpo—. Así, la clase es un encuentro o relación donde se pone atención al presente, de ese presente que somos nosotros mismos,—lo que nos pasa—aquí el acontecimiento y la experiencia son categorías claves para pensar la relación cuerpo y educación; pues una experiencia es precisamente aquello que nos (trans)forma, que nos impide ser siempre los mismos.

Si la clase reconoce la presencia—el cuerpo—, estamos haciendo referencia a un modo de acceso a sí mismo; si la clase se liga con la vida, podemos ampliar nuestras memorias corporales. Esto nos ata con la necesidad de pensar esas presencias, con los modos como (nos) hacemos visibles para nosotros mismos, nuestros modos de ser y estar, y los modos como se establecen las relaciones educativas. Mientras la idea moderna de educación tiende a la constitución de identidades, lo performativo parte de un sujeto cambiante, en constante transformación, de un sujeto multifacético; de allí que importa es lo que (nos) pasa con lo que hacemos y esto hace que la experiencia contenga tonos “educativos”.

La clase como acto estético. La clase como acto estético no es sinónimo de lo artístico o de lo bello, es más bien una *aisthesis-poiética*, es decir, es una educación que reconoce la realidad sensible de los conceptos; se dispone a lo otro; designa la acción educativa como acto creativo y lúdico; despliega movimientos o alteraciones en los modos de mirar, pensar y hacer; produce efectos y afectos corporales que despliegan un poder performativo en la enseñanza. Así, encontramos una Educación Corporal que se hace audible, visible, táctil, “experimentable y vivible ‘en’ y ‘con’” el cuerpo que, simultáneamente, es capaz de ser texto y ser interpretado. La clase con signos hedonistas se constituye como un espacio «anormal» por lo inesperado e imprevisible; instala curiosidad, sorpresa, emoción, extrañeza, creación e imaginación porque, de antemano, no presupone determinados fines ni contenidos instruccionales o doctrinales ni metodologías “fijas”.

Situar la enseñanza bajo la perspectiva performativa implica descentrar la idea de transmisión, comunicación de saberes, información, administración de conocimientos; con lo performativo nos aproximamos a un saber de la experiencia que provoca pensamiento, distensión, sentimiento, dislocación, problematización y creación. Lo performativo indica creación de sentidos de los signos sensibles, hedonistas, creativos y de la memoria que se ofrecen, interesa el saber de la experiencia, lo que acontece con esos signos que (se usan) para enseñar.

La clase se vuelve performativa en tanto reconoce en el cuerpo los poderes y las fuerzas que lo atraviesan en virtud de los deseos, afectos, memorias, pasiones y razones y se ponen en relación a través de una “lógica corporal” que trabaja en la actualización, en la creación y en la problematización que da lugar a la variedad, la conexión y la relación.

Las didácticas performativas son también formas actuantes de conocimiento que para Zambrano (2000, p.74) “nacen en el anhelo de penetrar en el corazón humano”. Las formas actuantes de conocimiento son performativas porque ofrecen signos creadores y transformadores; son formas vivas de conocimiento que se interesan por la formación o el alimento de la vida. Encontramos aquí una idea de mediación, al decir de los estudiantes “entre lo que ya se sabe, lo que me da a pensar y lo que posibilita la emergencia del sentido”, “lo que emerge entre el modo de pensar, el sentir y el actuar”, “exige mi participación como estudiante en forma creativa sin necesidad de lo homogenizante”, “estas clases siempre me desacomodan y me generan incertidumbre porque nunca sé que me va a pasar”.

Una visión performativa de la enseñanza permite poner el cuerpo como lugar del aprendizaje. Con los diversos

signos sensibles, hedonistas, creativos y de la memoria que se ponen entre profesor y estudiante (palabra, música, video, pintura, narración, movimiento, etc.) “se ha de aprender a *ver*, se ha de aprender a *pensar*, se ha de aprender a *hablar*, aprender a *escribir*” (Bárcena, 2014), aprendizajes que son “corporales”.

Las didácticas como flujos y potencias de lo posible. En esta investigación encontramos que la didáctica performativa es diferenciadora, permite lo diverso, potencia la singularidad y la heterogeneidad, permite la manifestación de lo múltiple y de la diversidad. “Nos pone en el lugar de la infancia porque nos recuerda la sorpresa, el niño juguetón, curioso, imaginativo, lleno de inquietudes e incapaz de quedarse quieto y en silencio” (voz de un estudiante). Decir infancia es decir infancias de múltiples inicios y principios. La infancia no es una etapa que se supera o que ha de ser completada, es más bien el tiempo de la experiencia (*del aion*), el tiempo de la oportunidad (*del kairós*). Devenir-niño es cualquier ser humano que se encuentra con lo «anormal», la clase como un espacio de experiencia, de acontecimientos inesperados e imprevisibles ¿Pero qué es lo normal? Hacernos preguntas ya formuladas, comodidad, seguridad, estabilidad; lo normal es la confirmación de lo que ya somos. Quizás la infancia doblega la norma a lo inesperado, distorsiona lo “normal”. Surge entonces la figura de la infancia para pensar la educación bajo experiencias de enseñanza y de aprendizaje. La potencia de lo posible también coloca la idea de un profesor-artista capaz de potencializar la experiencia didáctica como experiencia performativa que abandona la enseñanza como instrucción. El profesor-artista pone los signos en dirección a experiencias educativas.

Discusión

En este estudio encontramos potente el uso que tienen hoy las teorías deleuzianas para pensar lo pedagógico y lo didáctico desde la lectura que hace Deleuze de Marcel Proust (Bárcena, 2014; D’Hoest, 2012; Charbonnier, 2009; Gallo, 2008), así como la utilización metodológica del rizoma y el análisis *rhizo textual* en los estudios educativos (Sherbine, 2014; Díaz, 2014; Semetsky y Masny, 2013). Estas perspectivas teóricas traen de vuelta al cuerpo y experiencias de investigación respecto a la enseñanza y el aprendizaje que abren nuevas posibilidades para una Educación (desde) los cuerpos como experiencias educativas que se asocian con una didáctica performativa que concierne a los signos que se ofrecen al enseñar el cual supone siempre un dejar aprender.

Lo performativo concierne a pensar el cuerpo como potencia a través de prácticas creadoras que estimulen lo sensible, lo creativo, el deseo, la memoria. La potencia está en la acción, es decir, en la capacidad de hacer visible, audible, sensible, táctil, kinestésico “algo”; que nos pasa por el cuerpo. El Arte, lugar donde proviene lo performativo, tiene algo más para decirle a la Educación y a las didácticas, descompone el discurso del “debe ser”, normativo, lineal y explicativo, y mueve los modos estereotipados que aún prevalecen en la educación de los cuerpos.

A partir de los estudios entre lo performativo y lo educativo se pone en evidencia la necesidad de (re)significar el cuerpo en la enseñanza y en la formación de maestros

a partir de perspectivas teóricas contemporáneas como “pedagogías encarnadas” (Nguyen y Larson, 2015; Dixon y Senior, 2011); “pedagogías de la percepción” (Semetsky y Masny, 2013; Sanders, 2011); “pedagogía de las afectaciones” (Sherbine, 2014); desde “enfoques encarnados y artísticos” (Powers y Duffy, 2016); “pedagogías de lo sensible” (Schlindwein, 2015) y en programas curriculares (Pineau, 2010; Perry y Medina, 2011) e incluso “pedagogías que centran la atención en la experiencia vivida” a través de prácticas corporales (Penney y McMahon, 2016).

Conclusiones

Este estudio pone en evidencia que una didáctica performativa para educar desde los cuerpos reclama de experiencias de enseñanza y de aprendizaje que vinculen el saber con la vida, lo cual no queda resultado con planes de acción, metodologías o respuestas técnicas. Lo que se produce cuando se enseña a través de signos de lo sensible, hedonistas, creativos y de la memoria es el encuentro con una pedagogía de lo sensible y hace que la didáctica pierda su condición normativa de guía, conducción, método e instrucción.

La entrada performativa exige una suerte de pedagogía del acontecimiento desde el cual sea posible organizar una situación educativa para que produzca una experiencia didáctica en la que algo (nos) pase en el encuentro educativo y en la que estemos atentos a los acontecimientos para que se provoque la producción de lo sensible; afloren flujos de deseo; se aviven acciones creadoras y se potencien memorias corporales. Esta didáctica con tono performativo es diferente a la transmisión de saberes y distante de los lenguajes que tradicionalmente han sido de uso didáctico como guía, planificación, método, estrategia, reglas cuyos valores centrales son disciplina, seguridad, orden, clasificación, medida y orden. Con lo performativo se abre una forma didáctica para la Educación “Corporal” o para una educación (desde) y con los cuerpos.

Apoyo financiero

Este trabajo tuvo apoyo financiero por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia-Colombia.

Conflicto de Intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Almeida F, Valter B, Vaz A. *Classificações epistemológicas na educação física: redescrções*. *Movimento* 2012;18:241–63.
- Alsop S. *The Body Bites Back! Cultural Studies of Science Education* 2011;3:611–23.
- Azzarito L. *The panopticon of physical education: pretty, active, and ideally white*. *Physical Education and Sport Pedagogy* 2009;14:19–39.
- Bárcena F. *Una educación proustiana*. *Pedagogía more litteratura demonstrata*. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria* 2014;26:43–67.
- Bassani J, Vaz A. *Mimesis e rememoração da natureza no sujeito em Theodor W. Adorno: para pensar a educação do corpo na escola*. *Pro-Posições* 2011;22:151–65.
- Carrington S. *Service-learning within higher education: rhizomatic interconnections*. *Between university and the real world*. *Australian Journal of Teacher Education* 2011;36:1–14.
- Castro J, Farina C. *Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 2015;37:179–84.
- Charbonnier S. *Deleuze pedagogue: la fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*. París: L'Harmattan; 2009.
- Clarke B, Parsons J. *Becoming rhizome researchers*. *Reconceptualizing Educational Research Methodology* 2013;4:35–43.
- Coleman R, Ringrose J. *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh University Press; 2013.
- Contreras J. *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2010;68:61–81.
- Corazza S. *Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença)*. *Pro-Posições* 2015;26:105–22.
- Cumming T. *Challenges of 'thinking differently' with rhizoanalytic approaches: a reflexive account*. *International Journal of Research and Method in Education* 2015;38:137–48.
- Deleuze, G. *Proust y los signos*. (Francisco Monge, trad.). Barcelona: Anagrama, 1972.
- Deleuze G, Guattari F. *Mil mesetas*. En: *Capitalismo y esquizofrenia* (José Vázquez y Umbelina Larracelet, trad.). Valencia: Pre-textos; 2008.
- D'Hoest F. *Voluntad de verdad y principio de veracidad en el aprendizaje. Una conversación entre Descartes, Rancière y Deleuze*. *Bajo Palabra*. *Revista de Filosofía* 2012;7:309–421.
- D'Hoest F, Bárcena F. *Las voces del acontecimiento. Un ensayo sobre el aprendizaje filosófico*. *Educação em Revista* 2011;12:9–24.
- Díaz S. *Cartography of a bodylyze thought: art, theatre, and subjectivity from G. Deleuze*. *Fractal: Revista de Psicología* 2014;26:495–508.
- Dixon M, Senior K. *Appearing pedagogy: from embodied learning and teaching to embodied pedagogy*. *Pedagogy, Culture y Society* 2011;19:473–84.
- Fensterseifer P, Silva M. *Ensaio do novo em educação física escolar: a perspectiva de seus atores*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 2011;33:119–34.
- Foucault M. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI; 2001, Aurelio Garzón, trad.
- Gallo S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autentica; 2008.
- Gallo LE, Martínez L. *Linhas pedagógicas para Educação Corporal*. *Cadernos de Pesquisa* 2015;45:612–29.
- Gallo S. *Editorial*. *Pro-Posições, Campinas* 2015;26(1):15–8.
- Grellier J. *Rhizomatic mapping: spaces for learning in higher education*. *Higher, Education Research, and Development* 2013;32:83–95.
- Iverson G. *The body and pedagogy: beyond absent, moving bodies in pedagogic practice*. *British Journal of Sociology of Education* 2012;33:489–506.
- Kirk D. *Educational value and models-based practice in physical education*. *Educational Philosophy and Theory* 2013;45(9):973–86.
- Kirk D. *Why research matters: current status and future trends in physical education pedagogy*. *Movimento* 2010;16:11–43.
- Mancha, J. *Formación inicial y conocimiento didáctico del contenido en los profesores de educación física de secundaria de la ciudad de Badajoz*. *Disertación (Doctorado)*, Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal Universidad de Extremadura, 2012.
- Matías E, Lautaro E. *Educación de los cuerpos: crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transforma-*

- ción en el marco de la Educación Física. *Estudios Pedagógicos* 2012;38:67–87.
- Munday I. Roots, rhizomes – Some reflections on contemporary pedagogy. *Journal of Philosophy of Education* 2012;46:42–59.
- Nguyen D, Larson J. Don't forget about the body: exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education* 2015;1:331–44.
- Pardo R. Deleuze o devenir Deleuze. Introducción crítica a su pensamiento. *Ideas y Valores* 2011;60:131–49.
- Penney D, McMahon J. High-performance sport, learning and culture: new horizons for sport pedagogues? *Physical Education and Sport Pedagogy*, United Kingdom 2016;21:81–8.
- Perry M, Medina C. Embodiment and performance in pedagogy research investigating the possibility of the body in curriculum experience. *Journal of Curriculum Theorizing* 2011;27:62–75.
- Pimenta S, Fusari J, Almeida M, Franco M. A construção da didática no GT Didática. Análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação* 2013;18:143–62.
- Pineau E. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. *Educação y Realidade* 2010;35:89–113.
- Powers B, Duffy P. Making invisible intersectionality visible through theater of the oppressed in teacher education. *Journal of teacher education* 2016;67(1):61–73.
- Rancière J. *El Maestro ignorante*. (Núria Estrach, trad.). Barcelona: Laertes; 2003.
- Sanders O. Deleuze's Pedagogies as a theory of 'Bildung': becoming-pedagogue and the concept of a new school. *Policy Futures in Education*, United Kingdom 2011;9:454–64.
- Schindwein L. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. *Cadernos CEDES [online]*, Campinas 2015;35:419–33.
- Semetsky, Masny D, editors. *Deleuze and education*. Edinburgh: Edinburgh University Press; 2013.
- Sherbine K. Cartographies of becoming in education. A Deleuze-Guattari perspective. *Qualitative Research in Education* 2014;3:119–22.
- Taborda MA. Experiência de uma professora escolar como possibilidade de pensar e fazer da escola um lugar de cultura: trajetória formativa e boas práticas educativas. *Educación Física y Deporte* 2014;33:343–79.
- Vitorino A. A didática como diferenciador das diferenças pelas potências dos possíveis. *Pro-Posições* 2015;26:123–37.
- Zambrano M. *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial; 2000.