

# DIDÁCTICA NO-PARAMETRAL: PRINCIPIOS DIDÁCTICOS DE IMPLEMENTACIÓN DESDE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CIRCENSES EN ESPACIOS NO FORMALES

*ENSINO NÃO-PARAMETRAL: PRINCÍPIOS DIDÁTICOS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS CIRCENSES EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS* 

*NON-PARAMETRIC DIDACTIC: DIDACTIC PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION FROM THE CIRCUS EDUCATIONAL EXPERIENCES IN NON-FORMAL SPACES* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.131574>

 **Francisco Oviedo-Silva\*** <foviedo.silva@gmail.com>

 **Eugenio Merellano-Navarro\*\*** <emerellano@ucm.cl>

 **Jose Maria Pazos Couto\*\*\*** <chema3@uvigo.es>

 **Sergio Toro Arévalo\*\*\*\*** <seatoro@gmail.com>

\* Universidad Santo Tomas (UST). Santiago, Región Metropolitana, Chile.

\*\* Universidad Católica del Maule (UCM). Talca, Maule, Chile.

\*\*\* Universidad de Vigo (UVIGO). Pontevedra, España.

\*\*\*\* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Valparaíso, Chile.

**Resumen:** El presente trabajo aborda el fenómeno didáctico no-parametral sobre las experiencias educativas circenses en espacios no formales en Chile. El objetivo es analizar los principios didácticos de implementación que emergen de las experiencias educativas circenses en espacios no formales. La metodología utilizada es cualitativa, desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Se aplica un grupo focal (7 educadores circenses reconocidos por su trayectoria y calidad educativa) y 11 entrevistas semiestructuradas (7 generales y 4 de profundización). La reducción y análisis contempla la transcripción, codificación y posterior categorización, mediante la utilización del software Nvivo Pro en su versión 11. De los resultados destacan las categorías de *Espacio-tiempo* (10,10%), las *Características del Didacta* (49,48%) y las *dinámicas relacionales* (20,91%) como las más referencias. Se destaca una mirada compleja del fenómeno educativo circense que emerge desde una didáctica inclusiva, cercana y sistemática, que tensiona la didáctica tradicional, presentando nuevas relaciones educativas.

**Palabras clave:** Circo. Actividades circenses. Educación no formal. Didáctica. Educación formal.

Recibido en: 28 jul. 2023  
Aprobado en: 11 oct. 2023  
Publicado en: 29 dic. 2023



Este es un artículo publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

## 1 INTRODUCCIÓN

La cultura escolar en América Latina está orientada hacia políticas educativas con énfasis en la "calidad" de los procesos, desde una perspectiva mercantilista y productivista omitiendo los procesos sociales globales y situaciones territoriales que dan forma a la dinámica educativa formal (TORO-ARÉVALO; MORENO-DOÑA, 2021), situación que invita a fortalecer una postura ético-política del proceso formativo que supera la instrucción disciplinar (QUINTAR, 2008). En este sentido, habitar los espacios formativos requiere desescolarizar la educación (ROSA, 2019), cultivando dinámicas educativas que promuevan la libertad en el fluir incierto, caótico y no lineal de las relaciones educativas (CALVO, 2017; MORENO-DOÑA, 2017).

Los espacios educativos no formales desde un enfoque popular se presentan como una posibilidad al poner en valor a las personas, sus relaciones y su territorio (BRITO, 2008). Nacen como una alternativa y/o complemento de la educación formal, pero desde una participación voluntaria (HERRERA-MENCHÉN, 2008). Si bien en sus inicios estuvo orientada a la alfabetización y capacitación técnica de adultos, hoy en día abarca todos los grupos etarios y fines. Se caracteriza por tener propuestas alternativas y planificadas, desde la flexibilidad en sus métodos y contenidos. (CHILE, 2022; TOURIÑÁN-LÓPEZ, 1996). En este contexto, el presente trabajo busca una nueva visión sobre la didáctica, que desde su origen semántico y su génesis pedagógica se inspira en los procesos de enseñanza-aprendizaje (MEDINA; SALVADOR, 2009), superando una mirada tradicional lineal de la relación educativa, reinterpretando el cómo se entienden y viven los roles (TORO-ARÉVALO, 2020).

En este contexto, la didáctica no parametral emerge como respuesta a modelos educativos impuestos en Latinoamérica (QUINTAR, 2008). Dicha perspectiva se caracteriza por cuestionar los roles educativos, expandiendo y complejizando los límites de la escuela, realzando el contexto y la importancia de la complicidad de los actores del proceso didáctico en la elaboración, despliegue y resultados educativos, en un espacio relacional vivo (DUSSEL, 2021; QUINTAR, 2009). Su despliegue se nutre de las señales que entrega el contexto, las dinámicas culturales, los hechos que emergen y sus propios procesos desde lo orgánico, lo intersubjetivo y su acoplamiento con el ecosistema que lo contiene y posibilita (TORO-ARÉVALO, 2020).

En esta dinámica no-parametral, las posibilidades son extensas, superando los límites o parámetros que priorizan o promocionan el control por sobre la libertad de co-crear. Se comprende la enseñanza como "la promoción del deseo de saber - de sí y del mundo, en sucesivos actos de conciencia histórico-social - y de expresar ese saber" humanizando el acto educativo (QUINTAR, 2009, p. 40). Se transforma en un acto político-educativo que cuestiona y propone un proceso de transición a nuevas formas de vivir el proceso educativo (QUINTAR, 2021).

Existen investigaciones que han encontrado en la didáctica no-parametral un sustento para buscar soporte epistémico a posturas disconformes a lo tradicional y que buscan sustentar un nuevo paradigma en lo educativo, permitiendo nuevas relaciones educativas y aprendizajes pertinentes que supere los límites de cultura

escolarizante (CASTAÑEDA; CASTRO, 2015; DEL CAMPO MACHADO, 2012; GRISALES; ZULUAGA, 2018; SALCEDO, 2009).

Diversos estudios han desarrollado y evidenciado el encuentro entre la educación y el circo en general y la didáctica en particular, específicamente en espacios formales como la Educación Física escolar (ONTAÑÓN; DUPRAT; BORTOLETO, 2012; OVIEDO-SILVA; MERELLANO-NAVARRO, 2016; RODRIGUES *et al.*, 2021), como también en contextos no formales desde el circo social (DAL GALLO, 2010; PÉREZ-DAZA, 2020) además de sistematizar las expresiones circenses aproximándolas desde una mirada pedagógica a los diferentes espacios y contextos educativos (BORTOLETO, 2008; 2010; PALOMINO *et al.*, 2018), situación que evidencia otras formas de vivir y desplegar el fenómeno didáctico, lo que invita a profundizar en la didáctica circense desde una postura no-parametral.

En este contexto el presente estudio tiene como objetivo analizar los principios didácticos de implementación que emergen en las experiencias educativas circenses en espacios no formales.

## 2 MÉTODO

Se trata de un estudio cualitativo con un enfoque fenomenológico-hermenéutico que valora el fenómeno desde su particularidad e identidad, logrando que los participantes del estudio puedan compartir sus visiones, resaltando su conocimiento local y situado en el territorio educativo-circense (DENZIN; LINCOLN, 2013). Se complementa la descripción desde la interpretación de la esencia de la experiencia, reconociendo significados y la pertinencia de este método en estudios socio-educativos (FUSTER-GUILLEN, 2019).

### 2.1 INFORMANTES CLAVES

A través de una encuesta a nivel nacional, se seleccionó a ocho (8) educadores circenses ejemplares del contexto chileno (OVIEDO-SILVA *et al.*, 2022). Esta selección se realizó a partir de los siguientes criterios de inclusión: a) poseer formación y experiencias en la disciplina circense; b) tener más de 5 años de experiencia impartiendo clases con niños, niñas y/o adolescentes y c) estar nombrado como referente educativo en la encuesta nacional. Como criterios de exclusión, se consideró: a) desarrollar solo clases de circo en el contexto técnico artístico, b) tener menos de 5 años compartiendo actividades circenses en contextos educativos no formales, c) no aparecer como referentes nacionales y c) estar fuera de Chile.

### 2.2 INSTRUMENTO

Se aplicó 1 grupo focal y 11 entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección de datos (DENZIN; LINCOLN, 2015). Los instrumentos fueron la grabadora (computador) y guion de preguntas abiertas, este último, fue validado por juicio de experto (ARROYO; SÁDABA, 2012). Los guiones contemplaron temas que abrieron la conversación y que fueron construidos en base a los siguientes temas:

relación del circo con la educación formal, opiniones hacia los contextos educativos formales y su relación con las actividades circenses, experiencias educativas en espacios no formales y sugerencias de implementación dadas.

## 2.3 CUIDADOS ÉTICOS

Para cuidar la identidad de quienes participaron se generaron códigos (ver tabla 1) en función a la técnica y momento de participación. El estudio cumple con los principios de la Declaración de Helsinki 1964 y sus actualizaciones posteriores. Todos los participantes fueron informados de los objetivos del estudio previamente y aceptaron los términos del mismo firmando un documento de consentimiento informado. Además, se cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Chile (Código N° CEC 36-20).

**Tabla 1** - Códigos designados a quienes participaron del estudio

Grupo Focal: GF	Entrevista N°1	Entrevistas N°2
GF, DE	E. N1	
GF, DM	E. N2	E2. N8
GF, DP	E. N3	E2. N9
GF, DTV	E. N4	E2. N10
GF, DT	E. N5	E2. N11
GF, DTF	E. N6	
GF, DEM	E. N7	

Nota: de la primera a la tercera columna, se muestran las siglas de quienes participaron en el Grupo Focal (GF), las primeras entrevistas semiestructuradas (E) y segundo momento de entrevistas semiestructuradas (E2).

## 2.4 PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un primer contacto vía correo electrónico con el propósito de invitar a las/os informantes seleccionadas, detallando los objetivos y sentido del estudio, también se adjuntó el consentimiento informado para respetar los criterios éticos de la investigación. Posteriormente, se coordinó el grupo focal y las siete (7) entrevistas semiestructuradas individuales. En un segundo momento, se invitó a cuatro (4) informantes claves específicos, que ya habían realizado las entrevistas, para aclarar y profundizar algunas respuestas o ideas coincidentes con los objetivos de la investigación que requerían mayor descripción y/o profundización. La flexibilidad propia de las metodologías cualitativas, se mantuvo hasta la "saturación" de los resultados (MARTÍNEZ-SALGADO, 2012).

Una lectura general y profunda de los documentos primarios (STRAUSS; CORBIN, 2016), permitió la creación de categorías emergentes, primarias y secundarias que explican la categoría central del estudio (ver tabla 2). Este momento fue tomando sentido y significado desde la frecuencia de palabras y citas relevantes de los relatos de los entrevistados (GONZÁLEZ, 2006; HEINEMANN, 2003). Este momento interpretativo inductivo, tomó el 100% de los datos y fue asistido por el software Nvivo Pro 11.

### 3 RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan son fruto de un proceso de análisis inductivo, el cual modeló y dio sentido a la categoría principal (Principios Didácticos de Implementación) desde las categorías y las subcategorías emergentes. Los relatos seleccionados se presentarán en formato cursiva con un código final (GIBBS, 2012; HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014). Los porcentajes presentados emergen en base al número de relatos de los recursos analizados.

**Tabla 2** - Matriz de reducción: Principios Didácticos de Implementación

Categoría Principal	Categorías Emergentes	%	Subcategoría Emergente	R
Principios Didácticos de implementación	Formas de Configurar el Espacio-Tiempo	10,10	La música	7
			La seguridad	13
			Higiene – estética	3
	Características del Didacta	49,48	Espacio vivo	6
			Ideológica – profesionales	72
			Pedagógico – didácticas	32
	Estudiantes Activos	1,39	Personales	38
			Respetar e integrar al estudiantado	4
	Aspectos Relacionales	20,91	La Comunidad	12
			Felicitación –motivadora	14
			Buen Humor	7
			Trato humano	27
	Gestión de la Sesión	8,71	La planificación flexible	23
			Fomentar el descubrimiento	2
	La Muestra Final	6,62	La Técnica	9
			Voluntario – personal	3
			El poder presentar	7
Los Desafío como Medio de Aprendizaje	2,79	Con presencia del error	4	
		No necesariamente riesgoso	4	
			<b>Total</b>	<b>287</b>

Nota. Elaboración propia. Se presenta la categoría principal y emergentes presentando sus porcentajes, subcategorías emergentes y sus respectivas referencias (R) y que en el texto se presentan algunas a modo de ejemplo

#### 3.1 CATEGORÍA PRINCIPAL: PRINCIPIOS DIDÁCTICOS DE IMPLEMENTACIÓN

En el marco de querer guiar e implementar un proceso educativo desde las expresiones circenses, los sujetos investigados enfatizan en los siguientes elementos: *espacio-tiempo*, *gestión*, *espectáculo* y *los desafíos*, como también, las *características del didacta*, *estudiantes* y *la relación que emerge entre ambos y el contexto*. Todo lo anterior, puede ser considerado tanto para una sesión, unidad o periodo que se desea planificar en contextos formales como no formales. En este sentido emergen las categorías: *espacio-tiempo* (10,10%), *características del didacta* (49,48%) y las *dinámicas relacionales* (20,91%) como las más referenciadas, destacando además *la concepción que se tiene hacia los estudiantes* (1,39%), *la gestión* (8,71%), *el espectáculo*, *como hacer lugar* (6,62%) y *la importancia de los desafíos* (2,72%).

### 3.1.1 Categoría Emergente: Formas de Configurar el Espacio-Tiempo

La configuración del espacio-tiempo como una experiencia única contempla la *música, seguridad e higiene - estética* como elementos que dinamizan y particularizan a los espacios educativos desde una postura holística.

En relación a la música, esta se presenta como un elemento clave a la hora de intencionar un ambiente energético que invite a fluir, facilitando el tránsito de un estado emocional a otro. [...] "ponemos música y cambiamos la energía. La música es muy importante" (E, N5). [...] "Con música y con ritmo, una decía que era como entrar en un trance" (GF, DE). La música, como recurso didáctico es reconocida por los educadores como un elemento innovador que estimula la práctica y potencia la práctica.

La seguridad, es otro elemento a considerar pasando a ser clave en el despliegue didáctico, por lo cual el educador tiene el deber de capacitarse para contemplarla durante toda ejecución de los ejercicios. Lo anterior, junto a lo lúdico se encuentran en el cuidado de generar una experiencia segura en todo sentido de la palabra, velando por la disminución de lesiones, contemplando los implementos, instalaciones y superficies. "lo esencial de generar un espacio lúdico - seguro" (E, N2). "No desde el lado del miedo, sino desde la seguridad" (E, N7). Que el educador promueva una práctica segura integral, permite un espacio educativo de desarrollo y fluir de los practicantes.

La higiene y estética son mencionadas como elementos que favorecen el clima de la sesión. "Yo llegaba antes y lo dejaba lo más limpio posible, para poder recibir a mis alumnos" (E, N2). "que el espacio estuviera de manera distinto o a veces hacía improvisaciones de llegar al espacio y las telas estaban de distintas formas y trabajamos desde ahí" (E, N2). Lo que distingue a esta categoría es la importancia que los educadores le dan al espacio, al concebirlos vivos, resaltando que lo no "visto" no quiere decir que no esté, ya que está ocurriendo e influyendo en la relación artístico-educativa en todo momento "[...] pero no es impalpable, porque uno cuando sucede lo ve. Cuando pasa lo ve, pertenece al reino de lo invisible, pero no es invisible, es real y es tangible" (E, N6). Ampliar los sentidos, buscar la presencia plena, como la sorpresa y el descubrimiento intencionado pasan a ser elementos destacados en la construcción y desconstrucción de los espacios educativos. En este sentido, se supera toda reducción, invitando a incorporar o mantener miradas complejas, que permita una mayor interacción con los espacios, favoreciendo la experiencia temporal de los estudiantes en el logro de sus aprendizajes. Lo cual se observa en las acciones de quienes construyen la experiencia, siendo estas marcadas por un estado de alegría, proyectándose a lo que hacemos fuera de la sesión, transformándose en el ambiente en el que ocurren los aprendizajes. "es esa vibración alta o sea si están todos alegres, independiente si ese día no logremos nada, nos vamos a la casa súper contentos porque estuvimos en un ambiente grato" (E, N7).

### 3.1.2 Categoría Emergente: Características del Didacta

Como una de las categorías más destacadas se mencionan las características del didacta que debe tener presente en el momento de planificar e implementar una experiencia educativa, destacando su rol activo, crítico, orientado, como también disruptivo, generador de nuevas realidades en coherencia con las personas y el territorio, ampliando los saberes más allá del contenido funcional, y dejando la puerta abierta a las emociones, energías y saberes populares y ancestrales.

En este sentido, la dimensión ideológica - profesional despliega los dominios de escucha, observación, expresión dominio de vocabulario y el amor con el que se comparte un saber - "las palabras y como uno transmite también el conocimiento, no tiene que ser nunca burlándose del alumno o no tiene que ser tan poco como desde un grado como de autoridad" (E, N7). "el circo tiene que ser el arte y es la forma de tocar a los otros, claro creo lenguaje a través de una técnica y una cosa escrita pero recubierta de amor" (GF, DE). El despliegue didáctico debe considerar la búsqueda constante de la trascendencia de los aprendizajes en el estudiantado, por medio de una relacionalidad basada en el amor, respeto y cercanía.

En relación a la capacidad de observación, esta categoría profundiza en identificar las señales, marcas anatómicas y tonos musculares, como huella de formación tanto del didacta como de sus estudiantes. Identificarlas permite debelar las historias de vida, transformándose en un recurso visible que permiten ir modelando la experiencia educativa. Como lo expresa en sus palabras un informante clave al sostener: [...] "Importa mucho la biografía de la persona, en término no necesariamente el diario de vida, pero si lo que está representado su cuerpo" (E, N3).

En base a lo anterior, la historia de vida del didacta, comparte y comunica desde su corporeidad al educando, generando representación y admiración que potencia la relacionalidad educador-educando. Complementando lo anterior, la escucha, dentro de los discursos de los informantes, se instaura como un buen hábito para no forzar el proceso de aprendizaje [...] "es mucho mejor escucharlo y estar todos en la misma frecuencia que querer meter la información a como dé lugar" (E, N5). Además, se invita al didacta a reconocer los miedos y trabajarlos para que no pasen a ser también de otros. [...] "He aprendido a no transmitir ese miedo" (E, N7).

Estas expresiones resaltan la capacidad de diferenciar entre los espacios personales y laborales en beneficio del proceso educativo, para que [...] "El alumno no reciba todo el estrés, todos los conflictos que te estén pasando" (E, N2). Estos dos últimos aspectos resaltan que las acciones de un didacta tienen la sutileza de expandir las posibilidades más allá de los límites de la sesión. [...] "en el fondo de abrir las posibilidades de las cosas que puedan realizar ellas y ellos cuando sean mayores" (GF, DT). Se refuerza que el didacta posee una identidad y soporte histórico, que involucra a las personas, superando miradas reduccionistas, tan frecuentes en el sistema educativo actual.

En el dominio pedagógico - didácticas, se destaca tener claridad en relación al propósito, aprendizajes esperados, actividades, recursos didácticos, número de

participantes y tiempo. Junto con compartir lo que se sabe se debe reconocer que no se tienen todas las respuestas, pero sí la curiosidad por buscarlas.

Finalmente, asumir la responsabilidad de guiar un proceso educativo honesto y centrado en los y las estudiantes. [...] "la responsabilidad desde el momento en que planeas la clase, por ejemplo, estoy el día antes y si no tengo la planificación, no llegó a la clase sin ella" (E, N5). [...] "la honestidad de lo que uno sabe" (GF, DTF). [...] "hablar de objetivo, compartir esos objetivos que son los que yo veo que podrían estar al alcance del plazo que me están proponiendo como clase y para que sean evaluados también de la contraparte de la clase que serían las personas que toman la clase" (E, N3). [...] "planificaba para que la clase fuera para ellos" (E, N2). Lo mencionado pasa a ser fundamental desde el compromiso y foco educativo frente a la sesión y los aprendizajes que emergerán.

En el ámbito del despliegue y dominio de habilidades personales, surge la empatía como acto social natural de toda interacción, ligada a la capacidad de escucha ya mencionada, donde lo reportado al inicio como en todo momento de la clase permite ir ajustando lo que en un inicio se planificó [...] "les preguntaba, cómo están, me contaban que están matando a la gente. Entonces, considero muy relevante la empatía" (GF, DM). Además, emerge la motivación como energía que se expande a todo el grupo, y es el didacta quien proyecta esa energía inicial [...] "los grandes motivadores van a ser siempre los profes, de cómo estimular el que soy buena y que puedo más" (E, N1).

Junto con lo mencionado, el hacer las clases con placer, el querer estar compartiendo lo que te gusta, pasan a ser claves a la hora de orientar el proceso y facilitar la aparición de aprendizajes. [...] "me encanta hacer clase, lo hago con gusto" (E, N5). [...] "me gusta mucho, lo paso muy bien, cuando pasan cosas en el espacio, la sensación de placer es enorme de ver las cosas que pasan, es emoción. Sí, es emocionante hacerlo y guiarlo" (E, N6).

### 3.1.3 Categoría Emergente: Estudiantes Activos

Los educadores conciben a los estudiantes como personas activas, protagonistas del aprendizaje, con derechos y responsabilidades que dan sentido al acto educativo, desde la interacción profesor-estudiante y con los demás integrantes del fenómeno educativo. [...] "los veo como personas, como seres humanos igual que yo" (E, N2). [...] "el solo hecho de que la persona desee aprender y se ponga como a disposición ya para mí, se merece todo mi respeto" (E, N5).

Además, el educador comprende a los estudiantes como personas con actitud de aprender, disposición que invita al educador a saciar y sazonar con los sabores adecuados a los gustos de sus estudiantes. [...] "con hambre de aprender" (E, N3). En este sentido los estudiantes pasan a ser actores críticos, activos, protagonistas y cómplices del proceso educativo [...] "que se cuestionen también y reconozcan en qué punto o en qué parte o proceso estoy" (GF, DEM), situación que invita y desafía a facilitar espacios de participación co-construidos que reconozcan e incorporen las particularidades personales y colectivas.

### 3.1.4 Categoría Emergente: Aspectos Relacionales

En el ámbito de las relaciones, la comunidad juega un papel clave desde la aceptación y el respeto mutuo, [...] "es súper importante contextualizarse en donde estoy dando clases" (E, N7). El educador debe tener capacidad de desplegarse en el entorno, conociendo la realidad cultural y socio-económica de la comunidad donde imparte clases y adaptar su experiencia educativa a las características del entorno.

Y es el contexto y desde la comunidad en que emerge la experiencia educativa circense, la que se nutre en el compartir, situación que valida la experiencia individual, pero reconoce el crecimiento en lo colectivo. [...] "cuando se habla de circo y del malabarismo, que tiende a ser muy aburrido hacerlo solo, en grupo, en equipo, en manada, en dupla, van surgiendo cosas que solo no surgen" (E2, N11). Situación que se consolida en el encuentro de sentidos que permiten el crecimiento de toda la comunidad [...] "cuando el objetivo común es crecer en colaboración, y todos vamos a crecer" (E2, N9). En este sentido, es necesaria la presencia de refuerzos positivos - motivación permanente, [...] "estamos practicando algo y siempre parto con un feedback positivo, antes de la corrección" (E, N1). Y es desde el colectivo, se destacan los logros, validando el proceso que cada integrante lleva. [...] "alentarla desde la buena energía, alentar a la persona a que dale, vamos" "felicitar cuando algo si sale bien" (E, N7). [...] "en las clases mantengo o intento mantener todo el rato una motivación alta, estarlos motivando, estar dándoles como reforzamiento positivo cuando hacen algo" (GF, DM). Lo que invita al didacta a incorporar y/o mantener una energía alta (alegría) en los momentos que lo ameriten, que realza un clima o atmósfera educativa, para favorecer los encuentros y los aprendizajes en desarrollo.

Otro aspecto a considerar, es el buen humor, que abarca a todos los integrantes de la clase, en resguardo del respeto, el evitar las ofensas, insultos o situaciones que incomoden a las personas participantes, [...] "Yo me burlo (hago chistes) de mí y de mi alumno cuando estoy haciendo clases" (E, N4). Desde aquí se reconoce el aprendizaje como acción procesual, cuyo despliegue, conducción y consolidación depende de las emociones en curso. Por lo que releva la disposición en el cómo se recibe o realiza, en este caso particular, la alegría pasa a ser claves en el proceso de aprendizaje. "Creo que es de la mejor manera que el cuerpo absorbe el conocimiento, con una sonrisa en la cara" (GF, DP). Sumado a la confianza como base para una relación educativa que genere aprendizajes como la autonomía. [...] "dándole la confianza a ellos, generando autonomía" (E, N7). En este sentido el humor ameniza la relación, dinamiza el proceso de aprendizaje, genera nuevas posibilidades, ampliando los horizontes educativos.

Otro elemento clave de los educadores es el trato humano, disposición propia de las experiencias circenses, donde el respeto y la diversidad son pilares de la experiencia educativa. [...] "esa humanidad que tiene el circo se agradece" (E, N5). [...] "en un ambiente muy respetuoso y muy diverso" (E, N1). Es en la relación donde se va entramando la compleja y dinámica experiencia educativa, es en este sentido que lo mencionado son una posibilidad que desde el circo se proyecta para ser mantenido o incorporado en los contextos educativos formales y no formales.

### 3.1.5 Categoría Emergente: Gestión de la Sesión

En relación a la gestión, esta destaca la planificación flexible, que orienta y se adecua a los contextos y situaciones tanto de los estudiantes como del contexto y situaciones que emerjan en la dinámica educativa [...] "es súper necesario tener una planificación de todo lo que se va hacer en la clase" (E, N5). Personalizando el proceso a los objetivos de la persona y/o el grupo, mostrando una flexibilidad desde la claridad que genera la estimar logros con el grupo. [...] "si es que me encuentro con un grupo que tiene otra necesidad, bueno voy cambiando quizás los ejercicios, pero buscando los mismos objetivos" (GF, DM).

A nivel de gestión se invita a ser permeable, ampliando los sentidos desde un inicio y generando las adecuaciones didácticas en relación a lo que va emergiendo en la relación educativa. Teniendo presente y fomentar el descubrimiento, donde no todo está dicho. [...] "como de no entregar todo tan resuelto. En un principio sí, pero de a poco ir como dejando más las respuestas en ellos" (GF, DTF).

### 3.1.6 Categoría Emergente: La Muestra Final

Esta categoría comparte uno de los elementos de base de las experiencias educativas circenses, producto de la progresión, apropiación y sentido, donde se cultivó el dominio y la posibilidad de modificar lo aprendido. [...] "obviamente la técnica tiene que ser limpia prefiero que sea menos que más" (E, N1). [...] "el aspecto técnico, que es súper importante dentro del circo y el tener una buena base" (E, N7).

La técnica es comprendida desde una visión integral de la persona, donde la identidad la aporta quien está aprendiendo para no ser una copia de quien la enseña. [...] "uno puede tratar de abordar la técnica, pero es difícil llegar al corazón de ella sin abordar la totalidad de la persona a la que uno quiera enseñar" (GF, DTV).

En el ámbito de la presentación y el compartir, se destaca lo voluntario y personal que pasa a ser el proceso de aprendizaje, respetando a la persona en su decisión de querer mostrar o participar en una presentación final, [...] "en situaciones de presentación, nadie está obligado a presentar" (E2, N9). [...] "Las personas tienen distintos propósitos por los cuales hacen las cosas, me presentaré en este escenario porque es un desafío para mí o quiero mostrar mis habilidades porque está la niña que me gusta, yo quiero hacer esto, porque nunca he estado en un grupo y me siento muy feliz de estar en grupo" (E2, N11).

Como ya fue mencionado en circo es arte que se muestra, [...] "claramente el circo tiene eso, el circo se presenta" (E2, N11). [...] "nos transformamos en artistas, dónde nos miran, dónde nos aplauden, dónde nos admiran" (E, N1). Finalmente, la muestra final se transforma en una posibilidad de descubrir y compartir la esencia de las personas, que se exponen en esta vivencia educativa.

### 3.1.7 Categoría Emergente: Los Desafíos como Medio de Aprendizaje

A la hora de querer proyectar un dominio educativo circense se deben orientar situaciones desafiantes progresivas y respetuosas con las personas que puedan estar preparadas para aceptarlas.

En este sentido se valora y reconceptualiza el error, tomando los elementos motivacionales, que permiten salir de la zona de seguridad. [...] "cuando lanzaron hacia arriba y se les cayó, hubo risa, incertidumbre, desafío y se generó una excitación espacial, que a pesar que hubo error" (E2, N11). Pasando a ser parte del proceso, reafirmando que lo importante no es el error como momento, sino que un momento que lleva al logro del desafío.

Las personas pueden estar viviendo una experiencia desafiante y motivadora con los pies muy seguros en el suelo, resolviendo una tarea sencilla para quien ya es maestro, pero totalmente nueva y estimuladora para quien se inicia. [...] "creo que debe tener desafíos, más allá del riesgo que siempre se menciona" (E2, N11). [...] "en pedagogía del malabarismo hacemos cosas súper simples a veces, y eso no tiene riesgo, pero sí puede ser desafiante" (E2, N11). En este contexto, el desafío (reto) juega un rol crucial en el logro constante de aprendizajes, presentando a corto plazo la satisfacción de logro, motivando a un ciclo de aprendizaje continuo, marcado por las progresiones amigables, próximas que invite a continuar.

## 4 DISCUSIÓN

En la comprensión del saber epistémico de los educadores circenses emergen principios didácticos de implementación que ponen en valor las experiencias educativas no formales desde su despliegue didáctico no-parametral, presentándose como una posibilidad para quienes guían procesos educativos desde las expresiones circenses.

Los hallazgos principales del estudio reúnen diferentes códigos que se categorizan en: *configurar el espacio-tiempo, gestión, espectáculo y los desafíos, como también, las características del educador, estudiantes y la relación que emerge*, todo estos, comprendidos desde una relación compleja que facilita el logro de aprendizajes tanto artístico como para la vida.

En este sentido, la configuración del espacio-tiempo (cronotopo) en los espacios educativos no formales, comprende desde su incidencia activa y modelamiento de la experiencia educativa (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2003; TRIGO, 2000), invitando a tomar mayor atención por su "invisibilidad", valorando lo no tangible, pero si percibido, que da identidad, dándole vida a los espacios (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014). Demandando una disposición ampliada de los sentidos del educador, comprendiéndolos desde su interdependencia, que en el paso del tiempo van logrando identidad y los espacios pasan a ser lugares de aprendizaje (ELÓRTEGUI FRANCIOLI; ARANCIBIA MARTÍNEZ; MOREIRA-MUÑOZ, 2020).

Respondiendo a una dimensión global de la relación didáctica (presente en todos los momentos) toma relevancia el concepto de comunidad en la aceptación de o la otra como una u otro válido desde el respeto mutuo (MATURANA, 2001), se valora el ambiente en un sentido de tiempo y lugar histórico social que integra miradas y se construye desde la participación activa, velando por una experiencia óptima del tiempo, desde una pertinente planificación (ARNOLD; SCHÖN, 2021).

Los educadores y estudiantes protagonizan la relación didáctica y por tanto el resultado de la misma, los primeros destacan por la responsabilidad social que asumen, demandando un desarrollo integro en su despliegue educativo, demostrando dominios administrativos y disciplinares, como también un fuerte trabajo desde y hacia las personas y la sociedad (ARNOLD; SCHÖN, 2021).

Lo anterior se refleja en el compromiso que significa la labor de enseñar en espacios educativos no formales, asumida permanentemente por los educadores circenses y manifestado por el respeto, actualización, amor y cumplimiento de aspectos organizativos de la sesión (DUPRAT; ONTAÑÓN; BORTOLETO, 2017), y para los segundos (estudiantes), deben cumplir un papel activo reflexivo de sus formas de aprender en el proceso (ARNOLD; SCHÖN, 2021; FREIRE, 1997; MEDINA; SALVADOR, 2009; QUINTAR, 2009). No obstante, esta relación se consolida por parte del educador a través del reconocimiento de logros personales y colectivos, cultivando el buen humor y el trato humano (TORO-ARÉVALO; MORENO-DOÑA, 2021).

Desde las tareas administrativas en los espacios educativos no formales o en particular su despliegue didáctico no parametral, emerge la gestión de la sesión como un momento que no se debe pasar por alto, que observa y reconoce las buenas prácticas de los contextos educativos formales (planificaciones y procesos evaluativos) para integrarlas en un diálogo con la flexibilidad y visión comunitaria de los procesos no formales, buscando la armoniosa complementariedad (LLEBRÉS, 2021).

En el mundo del circo, aparece el espectáculo, como momento relevante que da sentido al proceso educativo, que se construye desde el interés y desafíos que cada estudiante asume, transformándose en un momento de aprendizaje que destaca a las personas y sus aprendizajes como un momento único en comunidad (MEDINA; SALVADOR, 2009).

En relación a esto último, y como orientación de implementación de las experiencias circenses desde los educadores, se sugiere que el proceso de aprendizaje presente desafíos constantes y cercanos al proceso que se está viviendo ya que estos a diferencia de las experiencias amenazantes, facilitan aprendizajes complejos, respetando los ritmos de cada estudiante, sus intereses y habilidades (APPLE, 2011; CENTRO DE DESARROLLO DE LA DOCENCIA, 2018; MANSILLA, 2020).

Disposición que se reafirma desde el aprendizaje basado en retos, que invita a cultivar y promover, por medio de experiencias de aprendizaje una mayor comprensión, desarrollo de la creatividad y habilidades sociales, fomentando el trabajo colaborativo y multidisciplinar, vinculando y proyectando los aprendizajes disciplinares a la vida cotidiana (GIBERT-DELGADO *et al.*, 2018).

En este sentido se destaca los desafíos por sobre el "riesgo" - comprendido como la exposición a situaciones límites - priorizando la progresión y el dominio situacional desde una planificación y metodologías flexibles, respetuosa de cada proceso (estudiante), análisis de los espacios e instalaciones y la manipulación de implementos de seguridad normados en relación al nivel de riesgo que cada estudiante va asumiendo (BORTOLETO, 2006).

Los educadores circenses destacan el valor de las experiencias en el proceso de aprendizaje (DEWEY, 1998), y en consecuencia en el fenómeno didáctico, acentuando la pertinencia de las acciones propuestas y dialogadas con el grupo, modificando los espacios y/o presentando nuevas posibilidades como plazas, centros culturales que forman parte de la educación no formal, con el propósito de facilitar el logro de aprendizajes auténticos cargados de sentido personal y colectivo (ROMERO, 2010).

Situación que invita a cuestionar el control tradicional del proceso educativo incorporando otros medios de acompañamiento educativo, investigando los intereses de las nuevas generaciones, ser receptivo a las nuevas y "desconocidas" propuestas que puedan emerger desde el estudiantado e incorporar experiencias de trabajo colaborativo con otros colegas tanto de la misma como otras disciplinas y centros educativos formales y no formales.

Lo presentado evidencia que las experiencias educativas circenses en espacios educativos no formales y en particular su despliegue didáctico no formal, se aproxima a los orígenes de la didáctica, que Comenius (1592-1670) en su obra "Didáctica Magna" presenta la relación entre el arte y la ciencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, complementando lo técnico (énfasis más trabajado en las tendencias modernas), con una concepción de las personas (estudiantes y docentes) como protagonistas reales del proceso, apreciando la trayectoria y palabra del educador que convoca, la espontaneidad de la infancia y el valor de la experiencia "práctica" (COMENIUS, 1986).

Lo anterior expande y supera los parámetros tradicionales, de manera de enfatizar en una didáctica facilitadora que genera posibilidades múltiples de experiencias, centrada en el sujeto de aprendizaje quien se encuentra embebido en su contexto. Valorar lo cíclico del proceso, lo incierto y variable de los resultados, la responsabilidad personal. De igual forma, el acompañamiento durante la acción, la apropiación de los aprendizajes y la importancia de la diversidad (ARNOLD; SCHÖN, 2021; DUPRAT; ONTAÑÓN; BORTOLETO, 2017; QUINTAR, 2008; 2009).

## 5 CONCLUSIONES

Se destaca una mirada compleja del fenómeno educativo circense, valorando los aportes de la didáctica no-parametral que, en particular, permite que emerjan señales con foco en la complicidad y proximidad relacional que tensionan el trato educativo escolarizado. La didáctica que emerge en las experiencias educativas circenses presenta pertinentes orientaciones para su implementación, tanto en

espacios educación formal como no formales, además inspirar nuevas formas de facilitar el acto educativo.

La didáctica circense requiere ser concebida fuera de los parámetros ya sabidos; pues observa e integra señales que emergen de la periferia de los contextos formales, generando puentes de encuentro y complemento que refrescan la experiencia educativa.

La diferencia fundamental que emerge desde esta investigación hace referencia a la condición estructurante de un fenómeno didáctico sustentado en la resonancia de sentidos, no tanto en el horizonte de lo que se quiere aprender, sino en quiénes y en el cómo se debe ir aprendiendo.

En otras palabras, la oportunidad de la pertinencia de una relación orientada hacia el aprendizaje y su desenvolvimiento con fines educativos se sostiene en la co-construcción desde la resonancia y construcción colectiva de las intencionalidades que guían los encuentros y el resultado buscado.

Se invita a que lo presentado sea considerado a la hora de planificar e implementar las experiencias educativas circenses u otras manifestaciones de la motricidad humana. Apreciando lo radical que implica la voluntad de quienes se encuentran en la manifestación que se quiera aprender, de lo contrario y por muy valioso que se considere desde el punto de vista social, cualquier proceso educativo se puede transformar precisamente en lo contrario: instancias de alienación y burocracia.

## REFERENCIAS

APPLE. **Challenge based learning**: a classroom guide. Cupertino: Apple, 2011 Disponible en: [https://www.apple.com/br/education/docs/CBL\\_Classroom\\_Guide\\_Jan\\_2011.pdf](https://www.apple.com/br/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf). Consultado el: 20 nov. 2023.

ARNOLD, Rolf; SCHÖN, Michael. **Didáctica facilitadora**: un libro de aprendizaje. Institut de creativitat i innovacions educatives. Valencia: Universitat de Valencia, 2021. Disponible en: <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/78204/MiA27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado el: 20 nov. 2023.

ARROYO, Millán; SÁDABA, Igor. **Metodología de la investigación social**: técnicas innovadoras y sus aplicaciones. Madrid: Síntesis, 2012.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Circo y educación física: los juegos circenses como recurso pedagógico. **Revista Stadium**, n. 195, p. 5-15, 2006. Disponible en: [https://www.guao.org/biblioteca/circo\\_y\\_educacion\\_fisica\\_los\\_juegos\\_circenses\\_como\\_recurso\\_pedagogico](https://www.guao.org/biblioteca/circo_y_educacion_fisica_los_juegos_circenses_como_recurso_pedagogico). Consultado en: 20 nov. 2023.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2008.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2010.

BRITO, Zaylín Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. *In: GADOTTI, Moacir et al. (ed.). Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía.* Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 29 - 45.

CALVO, Carlos. Habitar la escuela: narrando y reflexionando el complejo ethos escolar. *In: OSORIO, Jorge (ed.). Habitar/des-habitar, re-significar y transformar las escuelas.* La Serena: Nueva Mirada, 2017. p. 18 - 27.

CASTAÑEDA, María Guadalupe García; CASTRO, Janeth Gómez. Desde la didáctica no parametral Estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico. **Educación y Humanismo**, 17, n. 29, p. 186-201, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1252>

CENTRO DE DESARROLLO DE LA DOCENCIA. Aprendizaje basado en desafíos. Universidad del Desarrollo. 2018. Disponible en: <https://innovaciondocente.udd.cl/files/2021/06/aprendizaje-basado-en-desafios.pdf>. Consultado em: 20 nov. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación. **Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley n°20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley n° 1, de 2005.** 2010. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>. Consultado el: 23 nov. 2023.

COMENIUS, Jan Amos. **Didáctica magna.** Madrid: Ediciones Akal, 1986.

DAL GALLO, Fabio. A renovação do circo e o circo social. *Repertório*, v. 13, n. 15, p. 25-29, 2010.2. Disponible en: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5209>. Consultado el: 23 nov. 2023.

DEL CAMPO MACHADO, Ruth Marcela. La didáctica no parametral: hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes de inglés. **Porta Linguarum**, n. 18, p. 133-148, 2012. Disponible en: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero18/8%20%20Marcela.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero18/8%20%20Marcela.pdf). Consultado el: 23 nov. 2023.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Las estrategias de investigación cualitativa:** manual de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa, 2013. v. III.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Métodos de recolección y análisis de datos:** manual de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa, 2015. v. IV.

DEWEY, John. **Democracia y educación:** una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; ONTAÑÓN BARRAGÁN, Teresa; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Atividades Circenses. *In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya; OLIVEIRA, Amauri (ed.). Ginástica, dança e atividades circenses.* Maringá: UEM, 2017. p. 165-229. (Coleção Práticas corporais e a organização do conhecimento).

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación una antología.** Madrid: Akal /Inter Pares, 2021.

ELÓRTEGUI FRANCIOLI, Sergio; ARANCIBIA MARTÍNEZ, Leticia; MOREIRA-MUÑOZ, Andrés. Figuras emergentes del espacio-tiempo: cronotopos del cuerpo y el aula en la educación chilena. **Revista de historia (Concepción)**, v. 27, n. 2, p. 237-264, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía:** saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI, 1997.

FUSTER-GUILLEN, Doris Elida. Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. **Propósitos y representaciones**, v. 7, n. 1, p. 201-229, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- GIBBS, Graham. **El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata. 2012.
- GIBERT-DELGADO, Rosario del Pilar *et al.* Aprendizaje basado en retos. **ANFEI Digital**, año 5, n. 9, 2018.
- GONZÁLEZ, Fernando. **Investigación cualitativa y subjetividad**. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, ODHAG, 2006.
- GRISALES, Luz Dary; ZULUAGA, Diana Patricia. La didáctica no parametral, un camino investigativo de constante cierre y apertura. **Plumilla Educativa**, v. 21, n. 1, p. 11-28, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.21.2973.2018>
- HEINEMANN, Klaus. **Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte**. Badalona: Paidotribo, 2003.
- HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. **Metodología de la investigación**. 6. ed. México: Editorial McGraw Hill, 2014.
- HERRERA-MENCHÉN, María del Mar. La educación no formal en España. **Práticas de Animação**, a. 2, n. 1, 2008.
- LLEBRÉS, Andrea. Educación formal y educación no formal: Acortando las distancias. **Quaderns d'animació i educació social**, n. 33, p. 9, 2021.
- MANSILLA, Esther. Neurociencia y proceso enseñanza aprendizaje. **MAD.RID Revista de Innovación Didáctica de Madrid**, 62, p. 44-62, 2020. Disponible en: [https://www.csif.es/sites/default/files/field/file/20200301\\_MAD%C2%B7RID.N62.pdf](https://www.csif.es/sites/default/files/field/file/20200301_MAD%C2%B7RID.N62.pdf). Consultado el: 23 nov. 2023.
- MARTÍNEZ-SALGADO, Carolina. El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. **Ciencia & salud colectiva**, v. 17, n. 3, p. 613-619, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación política**. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen, 2001.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia**. Santiago do Chile: JC Sáez, 2003.
- MEDINA, Antonio; SALVADOR, Francisco. **Didáctica General**. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2009. Disponible en: <https://ceum-morelos.edu.mx/libros/didacticageneral.pdf>. Consultado el: 23 nov. 2023.
- MOREIRA, Ana Cláudia; SANTOS, Halinna; COELHO, Irene. A música na sala de aula-a música como recurso didático. **Unisanta Humanitas**, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014.
- MORENO-DOÑA, Alberto. Habitar la escuela: Saboreando el enriquecedor caos educativo. *In*: OSORIO, Jorge (ed.). **Habitar/des-habitar, re-significar y transformar las escuelas**. La Serena: Nueva Mirada, 2017. p. 28 - 35.
- ONTAÑÓN, Teresa Barragán; DUPRAT, Rodrigo; BORTOLETO, Marco A. Educação física e atividades circenses: "O estado da arte". **Movimento**, v. 18, n. 2, p. 149-168, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.22960>
- OVIEDO-SILVA, Francisco; MERELLANO-NAVARRO, Eugenio. Las actividades circenses como medio para recrear el ocio. **Tándem: Didáctica de la educación física**, n. 51, p. 32-36, 2016.

OVIEDO-SILVA, Francisco *et al.* Una aproximación al fenómeno del circo en Chile y a las características de un educador(a) circense. **Retos**, v. 45, p. 471–482, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92761>

PALOMINO, Albaro *et al.* **Pedagogía del malabarismo**: herramienta educativa que potencia el desarrollo integral. Chile: Editorial Cuatro Manos, 2018.

PÉREZ-DAZA, Marcelo. **Didáctica del circo social**: propuestas para la transformación comunitaria a través de las técnicas circenses. Barcelona: Neret Edicions, 2020.

QUINTAR, Estela. Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. **Paulo Freire - Revista de Pedagogía Crítica**, año 19, n. 26, p. 79-94, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25074/07195532.26.2149>

QUINTAR, Estela. **Didáctica no parametral**: Sendero hacia la descolonización. México: IPECAL, 2008.

QUINTAR, Estela. **La enseñanza como puente a la vida**. México: Instituto Politécnico Nacional, 2009.

RODRIGUES, Gilson Santos *et al.* Atividades circenses na Educação Física escolar: análise sistemática da produção bibliográfica (2016-2020). **Caderno de Educação Física e Esporte**, 19, n. 3, p. 1-7, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27491>

ROMERO, Marta. El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. **Antropología Experimental**, n. 10 Especial Educación, p. 89-102, 2010. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1970>. Consultado el: 23 nov. 2023.

ROSA, Hartmut **Resonancia**: una sociología de la relación con el mundo. Madrid: Katz, 2019.

SALCEDO, Javier. Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, v. 31, n. 1, p. 119-133, 2009. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545096006.pdf>. Consultado el: 23 nov. 2023.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa**: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. 2. ed. Colombia: Universidad de Antioquia, 2016.

TORO-ARÉVALO, Sergio. Más allá de lo físico, un abordaje a la motricidad y sus propuestas didácticas *In*: HIDALGO, Felipe (ed.). **Educación física en Chile**: discursos, performatividades y posibilidades de los cuerpos. Colombia: Kinesis, 2020. p. 239-288.

TORO-ARÉVALO, Sergio; MORENO-DOÑA, Alberto. Motricidad escolar, sentidos y horizontes *In*: CAMACHO, Hipólito *et al.* (ed.). **Motricidad y actividad física como campos conceptuales relacionados con la educación física**: red de docentes investigadores. [Neiva]: Universidad Surcolombiana, 2021. p. 10-23.

TOURIÑÁN-LÓPEZ, José Manuel. Análisis conceptual de los procesos educativos “formales”, “no formales” e “informales”. **Teoría de la educación: revista interuniversitaria**, v. 8, 1996. DOI: <https://doi.org/10.14201/3092>

TRIGO, Eugenia (coord.). **Fundamentos de la motricidad**: aspectos teóricos, prácticos y didácticos. [S.l.]: Gymnos, 2000.

**Resumo:** Este artigo trata do fenômeno didático não-paramétrico (Quintar, 2008) sobre as experiências educativas circenses em espaços não formais. O objetivo é analisar os princípios didáticos de implementação que emergem nas experiências educativas circenses em espaços não formais. A metodologia utilizada é qualitativa, a partir de uma abordagem fenomenológico-hermenêutica. São aplicadas 11 entrevistas semiestruturadas (7 gerais e 4 em profundidade) e um grupo focal (7 educadores circenses reconhecidos por sua carreira e qualidade educacional). A redução e análise contemplam a transcrição, codificação e posterior categorização, por meio do uso do software Nvivo Pro versão 11. Os principais resultados destacam as categorias Espaço-Tempo (10,10%), as Características do Didato (49,48%) e dinâmica relacional (20,91%) como as mais referenciais. Destaca-se uma visão complexa do fenômeno educacional circense que emerge de uma didática inclusiva, próxima e sistemática, que enfatiza a didática tradicional, apresentando novas relações educativas.

**Palavras-chave:** Circo. Atividades circenses. Educação não formal. Didática. Educação formal.

**Abstract:** This article presents the non-parametric didactic phenomenon (Quintar, 2008) on circus educational experiences in non-formal spaces in Chile, The objective of this article is to analyze the didactic principles of implementation that emerge in circus educational experiences in non-formal spaces. The methodology used is qualitative, from a phenomenological-hermeneutic approach. 11 semi-structured interviews (7 generals and 4 in-depth), and a focus group (7 circus educators recognized for their career and educational quality) were applied. The reduction and analysis contemplate the transcription, coding and subsequent categorization, through the use of the Nvivo Pro 11. The main results highlight the categories of Space-time (10.10%), the Characteristics of the Didact (49.48 %) and relational dynamics (20.91%) as the most references. A complex view of the circus educational phenomenon that emerges from an inclusive, close and systematic didactics is highlighted, which stresses traditional didactics, presenting new educational relationships.

**Keywords:** Circus. Circus activities. Non-formal education. Didactics. Formal education.

## LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado en *Open Access* bajo la licencia *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

## CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

## CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

**Francisco Oviedo-Silva:** Contribuyó a la conceptualización y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación de los datos, redacción del artículo y revisión y aprobación final.

**Eugenio Merellano-Navarro:** Contribuyó a la conceptualización y diseño del estudio, redacción del artículo y revisión y aprobación final.

**José María Pazos Couto:** Contribuyó a la conceptualización y diseño del estudio, análisis e interpretación de los datos y revisión y aprobación final.

**Sergio Toro-Arévalo:** Contribuyó a la conceptualización y diseño del estudio, análisis e interpretación de los datos y revisión y aprobación final.

## FINANCIACIÓN

Este trabajo se realizó sin el apoyo de fuentes de financiación.

## ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo ha sido apreciado y aprobado en Comité de Ética de Investigación (CEP) de la Universidad Autónoma de Chile, protocolo n. CEC 36-20.

## CÓMO CITAR

OVIEDO-SILVA, Francisco; MERELLANO-NAVARRO, Eugenio; PAZOS COUTO, Jose Maria; TORO ARÉVALO, Sergio. Didáctica no-parametral: principios didácticos de implementación desde las experiencias educativas circenses en espacios no formales. *Movimento*, v. 29, p. e29070, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.131574>

## RESPONSABILIDAD EDITORIAL

Alex Branco Fraga\*, Elisandro Schultz Wittizorecki\*, Mauro Myskiw\*, Raquel da Silveira\*

\*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.