



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca

Autora: Huilén Pergolesi Fuentes

Director/a: Dra. Jessica Visotsky

BAHÍA BLANCA

2024

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Huilén Pergolesi Fuentes, en la orientación Educación Social, bajo la dirección de la Dra. Jessica Visotsky.

AGRADECIMIENTOS

*Por los gestos que me abrazan
cuando el mundo me amenaza (...)*

*Por la risa y la alegría,
por la sana compañía (...)*

*Por las horas del ayer,
cada golpe que me hizo crecer.*

*Por el nido que me dio
alimento, enseñanza, cuidado y calor.*

*Y porque el suelo
me enseñó entre tropiezos,
que lo importante no es llegar
sino jamás, jamás dejar de intentar.*

Gracias – Maxi Larghi (2015).

Escribo esto luego de haber concluido la escritura de –casi– la totalidad de la tesina. Agradecer, porque más tarde que temprano, pero sin dejar de intentarlo, llegué. Voy llegando. Llego yo, termina Huilén, agradecerme por la paciencia y la fe, por el cuerpo disponible para aprender y desaprender. Sin embargo, nada de lo que leerán a continuación hubiera sido posible en soledad, aunque la investigación se presente, mucho más de lo que nos gustaría, como una tarea solitaria. Entonces, porque no estuve sola en estos 2 años y mucho menos en los 5 anteriores que aquí también concluyen, tengo que agradecerles...

a Silvina, Víctor, Sayen y Mailén, mi familia-nido, por la compañía y el sostén, aun dejándolos de a ratos al margen del proceso, por darme mucho más que alimento, enseñanza, cuidado y calor.

a mis amigxs, especialmente Lou, Meli y Mari, por tantos gestos y abrazos, por las interminables conversaciones, los sueños por soñar y la sana compañía.

a una canción de la semana del ingresante y a los trabajos en grupo por encontrarnos, a las *Futuras Licenciadas*, por lo reflexionado y compartido estos años.

a Jessica Visotsky, por el acompañamiento respetuoso al proceso de esta investigación, por sus lecturas y sugerencias en cada etapa y por sus innumerables invitaciones, que me posibilitaron nuevos recorridos claves para complementar mi formación en investigación.

a la universidad pública, y al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. A lxs docentes que allí me encontré, por formarme no solo en el saber-hacer profesional, sino especialmente por compartir otras lecturas posibles del mundo y otros mundos posibles de ser construidos desde la educación pública y la lucha colectiva.

a mis compañerxs de cursada, futurxs colegas, por los mates y las anécdotas, que hicieron más liviano el recorrido hasta acá.

a Canela, Ainhoa, y las peques que las siguieron, por enseñarme a enseñar y desafiarme cada semana, por el cariño y las risas tela y trapecio mediante; a Lourdes y a Federico, por los entrenamientos y miedos compartidos, y por ponerle voz a la experiencia de tantxs aprendices.

a Melina Orazi y sus libros, a Damián Velozo, Jonathan Escudero, Mercedes Almaraz, Ramiro Anderete, Andrés Perin, Celeste Gennuso, Manuela González y Norma Rodríguez, por su disponibilidad y por abrirme las puertas de La Nave, Maroma, Muna y Espacio del Revés. A ellxs y a Verónica Arabetti, Sofía Busacca, Sofía Toubes, Facundo Bayer y Lucía Prado Ferré, por abrirme la puerta a sus clases, compartirme sus historias del circo bahiense y colmar de voces esta tesina.

a todxs ellxs, y al circo por transformarme, ¡GRACIAS!

RESUMEN

La investigación se propuso analizar la configuración de los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca. La perspectiva teórica del estudio estableció diálogos entre la corriente de educación popular, la educación permanente y el circo social, que orientaron el trabajo a partir de conceptualizaciones en torno a la formación, y las artes del circo como prácticas corporales artísticas. Desde un enfoque cualitativo, mediante metodologías participativas y de autoetnografía, se abordó la experiencia de escuelas de circo y artes amigas locales, así como instancias de formación en artes del circo en instituciones de gestión pública de la ciudad. Los aportes del estudio realizado se vinculan a la especificidad de las Ciencias de la Educación para la reflexión sobre los procesos de formación en las artes del circo, así como acompañar procesos de lucha por la legitimación del sector circense que están teniendo lugar en el territorio nacional, donde las artes del circo han sido hasta el momento objeto de estudio escasamente explorado fuera del Área Metropolitana de Buenos Aires. Los resultados alcanzados incluyen una breve reconstrucción de los primeros registros del circo en Bahía Blanca, y una profundización de lo sucedido en el S XXI para comprender el surgimiento de instituciones formadoras entre 2010 y 2014. Practicar, observar y repetir son acciones claves en la construcción de los cinco conjuntos de saberes identificados, que son asimismo situados y sedimentados. Por último, las familias integran las relaciones pedagógicas horizontales construidas entre docentes y aprendices.

Palabras clave: Procesos de formación en circo y artes amigas - investigación participativa - Bahía Blanca - saberes situados - relaciones pedagógicas horizontales

ÍNDICE

PREFACIO	6
PRIMERA PARTE	7
INTRODUCCIÓN	7
LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO DE PRODUCCIÓN ACADÉMICO-CIENTÍFICA SOBRE EL TEMA	9
<i>El circo como actividad cultural y turístico-recreativa</i>	10
<i>El circo como práctica educativa y práctica corporal</i>	11
<i>El circo como objeto de estudio socio-antropológico</i>	15
<i>El circo como objeto de estudio de la investigación social</i>	17
POSICIONARNOS PARA CUIDARNOS	18
<i>La investigación, la educación y el circo como prácticas críticas</i>	18
<i>Conceptualizaciones en torno a los procesos de formación en artes del circo</i>	21
<i>El circo como práctica corporal artística</i>	24
<i>Investigar siendo arte y parte</i>	27
SEGUNDA PARTE	31
LAS ARTES DEL CIRCO EN LA CIUDAD DE BAHÍA BLANCA	31
<i>Circonautas del mundo en el territorio nacional</i>	31
<i>El circo en Bahía Blanca: ciudad espejo de la historia nacional</i>	33
<i>Retazos de una historia reciente: el circo en Bahía Blanca en el S. XXI</i>	36
LA INSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN ARTES DEL CIRCO	40
<i>Circo trashumante, formación itinerante</i>	40
<i>Escuelas de circo y artes amigas</i>	43
<i>La experiencia de los talleres de circo en las escuelas de educación artística</i>	49
<i>El circo como práctica corporal no convencional: acercamientos a la formación en artes del circo en el Instituto Superior de Formación Docente N° 86</i>	51
LO QUE APRENDEMOS Y LO QUE ENSEÑAMOS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN ARTES DEL CIRCO	52
<i>Saberes en torno al cuerpo</i>	53
<i>Saber hacer</i>	54
<i>Saber expresar artísticamente</i>	55
<i>Los saberes de los procesos de formación en artes del circo como saberes situados y sedimentados</i>	57
<i>Saberes en torno al cuidado</i>	59
<i>Saberes humanizantes</i>	62
LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN ARTES DEL CIRCO	62
<i>Consideraciones sobre la sistematización de la enseñanza de las disciplinas circenses</i>	62
<i>Usos y mediaciones del cuerpo para la construcción de saberes en los procesos de formación en artes del circo</i>	64
<i>Practicar, intentar, repetir</i>	66
¿HACEMOS UNA RONDA? LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN ARTES DEL CIRCO	68
<i>“Las clases son encuentros”</i>	68
<i>Confiar en lxs otrxs: docente guía y sostén, compañerxs traductores</i>	69
<i>La presencia de las familias en las clases para niñxs</i>	71
LA GIRA CONTINÚA... CONSIDERACIONES FINALES	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

PREFACIO

La presente tesina¹ aborda los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca, en el marco de las pedagogías circenses.

La estructuración del texto, donde se expone el proceso y los resultados de la investigación desarrollada, con interrupciones, entre 2022 y 2024, está inspirada en la forma característica del espectáculo de circo criollo.

El Circo Criollo es una forma de espectáculo circense particular que surgió a fines del S.XIX en Argentina. Su estructura característica consta de dos partes: en la primera se presentan números característicos del circo, donde se destacan las habilidades y destrezas de lxs acróbatas de diferentes disciplinas, y en la segunda se presenta una obra de autor nacional, vinculada a la crítica social y la pantomima gauchesca (Infantino, 2005, Colectivo Situaciones Universidad Trashumante, 2004).

La estructura de esta tesina se erige sobre la estructura del espectáculo de circo criollo: en la primera parte se ubicaron los capítulos referentes a los contenidos “tradicionales” de todo trabajo de investigación social. Presenta la fundamentación, los antecedentes sobre los que se construyó el estudio, los referentes conceptuales considerados y la estrategia metodológica desarrollada. Corresponde a las partes de la investigación que están en esta tesina como en otras –o en todas–, y que, aunque son particulares al objeto de estudio, son posibles de ser encontradas en otros textos. Asimismo, gran parte de la construcción de los capítulos de la primera parte se basa en la obra y lo dicho por otrxs autores.

La segunda parte, referida a la obra de autor nacional en el circo criollo, expone los principales hallazgos y las consideraciones finales de la investigación realizada. Presenta el camino recorrido y las particularidades de los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca, focalizando en la inscripción institucional de estos procesos en relación al contexto local, para luego exponer los saberes que allí circulan, sus modos de construcción y lo que caracteriza a las relaciones pedagógicas que se construyen en torno a ellos.

¹ El proceso de investigación de la tesina se inscribe en el marco del Proyecto Grupo de Investigación “Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas” (Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur. Cód 24/5008). Entre mayo y agosto de 2023 esta tesina fue realizada en el marco de la Beca de Introducción a la Investigación para Alumnxs Avanzadx de la Univerisdad Nacional del Sur, y entre septiembre de 2023 y septiembre de 2024 como parte del plan de trabajo correspondiente a la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional.

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las artes del circo ha sido, históricamente, una práctica intrafamiliar. La variedad de disciplinas artísticas comprendidas en estas artes² presenta un desarrollo histórico particular a cada una, pero existe consenso para su definición como artes milenarias.

El proceso de formalización de la enseñanza de las artes del circo que posibilitó la existencia de instituciones específicamente dedicadas a estas disciplinas exige atender a lo sucedido en 1768 en Londres. Allí, Philip Astley -suboficial retirado de caballería- diseña una pista circular en torno a la cual ubica tribunas de madera. La inauguración de su creación como el Royal Amphitheatre of Arts marca el inicio del hoy denominado circo moderno, hito de la historia circense por varios motivos entre los que se destaca: ser el primer lugar cerrado destinado especialmente para las artes del circo (Revolledo Cárdenas, 2018; Ricardes, 2021; Seibel, 2005).

Esto propicia un proceso de sedentarización por el cual numerosas familias itinerantes, especializadas generalmente en una disciplina, comienzan a encontrarse y compartir sus saberes dando lugar a los grandes linajes circenses europeos (Ricardes, 2021).

En la historia circense la formalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje está íntimamente relacionada con la jerarquización y profesionalización de los artistas. A ocho años de la declaración del circo como arte nacional de la URSS, se funda, en 1929, la Escuela de circo de Moscú, siendo la primera escuela pública de Occidente especializada en artes del circo.

Años más tarde, en Francia, la valorización del sector y la consideración de la actividad circense bajo la competencia de organismos estatales promovió la creación del Centro Nacional de Artes del Circo. Este organismo abrió, en 1985, la primera escuela profesional estatal de Occidente vinculada a las artes del circo (Mogliani, 2016).

En el territorio nacional, la primera escuela de circo fue la Escuela de Circo Criollo, fundada oficialmente en 1989 por los Hermanos Videla, artistas nacidos y criados en una familia circense. Sus creadores coinciden con artistas franceses en que las escuelas están vinculadas a la necesidad de sobrevivencia de un arte, particularmente del circo (Fratellini, 1988; Infantino, 2021). En un contexto postdictatorial en el que gran cantidad de artistas habían emigrado a los circos europeos, la formalización paulatina de la formación circense en

² El actual proyecto de Ley Nacional de Circo en Argentina enumera, sin ser restrictiva, siete disciplinas circenses: acrobacias, aéreos, equilibrios, malabares o manipulación de objetos, magia e ilusionismo, comicidad y actuación, y excentricidades.

Argentina no habría estado especialmente vinculada a la jerarquización de estas artes, sino que, por el lugar de arte marginal y popular en el que se ubica el circo en el país, las primeras escuelas se fundan como recurso para garantizar la continuidad de dichas artes (Infantino, 2021).

La situación del sector circense en Argentina fue y sigue siendo desfavorable si se la compara con el desarrollo que ha tenido en otros países, en parte impulsado por el aval y el reconocimiento estatal. Para dar lugar al debate y la lucha, un grupo de artistas crearon en 2011 la asociación civil Circo Abierto, que ha incorporado entre sus principales ejes de trabajo la profesionalización artística y pedagógica. Esta asociación fue responsable de llevar adelante el primer Censo Nacional Circense en 2011, tras lo cual se elaboraron colectivamente los fundamentos para distintos proyectos de ley vinculados al sector³.

En ese marco y como parte del proceso que el sector circense ha dado en la última década, incluyendo la incorporación de las artes del circo al nivel superior en dos universidades nacionales⁴, se ha expandido, paulatinamente, el campo de estudios sobre el circo en Argentina. Los estudios desarrollados hasta el momento están principalmente centrados en la Región Metropolitana de Buenos Aires⁵ y son aún escasos los que abordan desde las Ciencias de la Educación el fenómeno educativo vinculado al circo.

Por lo anterior, la novedad del tratamiento de la temática en Bahía Blanca, donde según Dekorsy (2019) el circo “presenta un fuerte crecimiento en cuanto a la cantidad y variedad de opciones para disfrutar, tanto de espectáculos, así como de capacitación a través de talleres, jornadas o clases regulares” (p.34) fue uno de los factores a considerar para la relevancia de la investigación.

Asimismo, el estudio pretende incorporarse al incipiente campo de estudios sobre el circo en el país, encontrando en el presente un momento clave para acompañar desde la producción académica la lucha por la legitimación del sector circense y la defensa de los derechos culturales de la comunidad.

En esa línea, artistas, educadores y profesionales de la Educación Física han planteado

³ Los proyectos de ley presentados durante 2022 y 2023 en el Congreso de la Nación Argentina son por la Ley Nacional y Federal de Promoción y Fomento de la actividad y las artes del circo, por el Día Nacional del Circo Argentino y para declarar como patrimonio cultural inmaterial al Circo Tradicional Argentino.

⁴ Desde el año 2009 la Universidad Nacional de Tres de Febrero ofrece la formación como Intérprete en Artes del Circo, mientras que desde 2014 en la Universidad Nacional de San Martín se puede cursar la Licenciatura en Artes Escénicas que ofrece 3 orientaciones, entre las que se encuentra una específicamente vinculada a las Artes circenses.

⁵ Según el Observatorio Metropolitano del Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo, la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) abarca el área del Gran Buenos Aires (GBA) que está compuesto por la Ciudad de Buenos Aires y los partidos del Gran Buenos Aires (24 municipios), y otros 16 partidos de la tercera corona que incluyen el denominado Gran La Plata (La Plata, Berisso y Ensenada).

en diversas oportunidades demandas de investigación educativa que incorporen a las artes del circo como objeto de estudio, ante su crecimiento como contenido de distintas disciplinas.

En lo personal, la posibilidad de conjugar como objeto de investigación aquello que me apasiona -el circo y la educación- y mi recorrido por el mundo del circo en Bahía Blanca como aprendiz, artista y docente, fueron factores clave en la delimitación del tema y la construcción del problema de investigación.

Variadas y numerosas preguntas me surgieron al descubrir, a partir del título de un libro, que lo pedagógico y lo circense, o las pedagogías circenses, podían ser objeto de investigación. ¿Cómo se aprenden las artes del circo? ¿Cómo se enseñan? ¿Quién/es las enseñan? ¿Cómo y dónde se formaron? ¿Tienen formación docente? ¿En qué ámbitos se enseñan las artes del circo? ¿Cuáles son las características de esos espacios? ¿Cuál es su grado de formalización? Estos fueron algunos de los interrogantes con los que comencé a recorrer el proceso de investigación para esta tesina. Finalmente, la pregunta de investigación construida fue: ¿cómo se configuran los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca?

A partir de la misma se planteó como objetivo general: analizar los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca. Los objetivos específicos que se construyeron fueron:

- Caracterizar los saberes y los modos de construcción de los mismos en los procesos de formación en artes del circo.
- Comprender las relaciones pedagógicas que se construyen durante los procesos de formación en artes del circo.
- Describir el contexto local y las instituciones en las que se desarrollan los procesos de formación en artes del circo.

A continuación, se presentan los antecedentes académicos en la temática y las consideraciones teórico-metodológicas desde las cuales se ha desarrollado la investigación, para avanzar en la segunda parte con los hallazgos obtenidos.

LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO DE PRODUCCIÓN ACADÉMICO-CIENTÍFICA SOBRE EL TEMA

Situar una investigación implica ubicarla en un escenario territorial determinado, así como también anclarla en un contexto, tal vez más abstracto o inmaterial, vinculado a los antecedentes producidos en la temática. El estado de la cuestión o estado del arte, una “investigación de investigaciones” (Guevara Patiño, 2016, p.166) reúne las producciones

académico-científicas más recientes, sintetizando sus puntos más relevantes y otorgándoles nuevos sentidos en relación con la investigación realizada.

Para la construcción del presente estado del arte se han considerado producciones de tipo académico-científicas sobre las artes del circo. Ha quedado pendiente la indagación sobre otras formas de presentación de conocimiento asociadas a la naturaleza del objeto de estudio en cuestión, -y a un proceso de ampliación de los formatos de divulgación del conocimiento, fuertemente desarrollado en la investigación-performance-.

En Argentina las artes del circo no han llegado aún a consolidarse como objeto de estudio de la investigación social. El campo de estudios sobre el circo es considerado incipiente y novedoso en el territorio nacional (Infantino, 2021), y la creciente producción intelectual sudamericana circula aún en espacios de escasa visibilidad (Infantino, 2024).

Los antecedentes hallados dan cuenta del abordaje de las artes del circo como objeto de estudio en el contexto nacional y regional. Las producciones internacionales, en gran parte generadas en el marco de la Federación Europea de Escuelas de Circo Profesional -FEDEC por sus siglas en francés- no han sido incorporadas dada la distancia existente entre el devenir histórico de la formalización de las prácticas educativas vinculadas al circo en esos países y la realidad argentina y latinoamericana.

Los estudios que se presentan a continuación han sido realizados desde distintas perspectivas disciplinares, permitiendo identificar tres líneas de desarrollo relativas a la producción académica sobre las artes del circo.

El circo como actividad cultural y turístico-recreativa

En los últimos años, las artes del circo han sido objeto de estudio de investigaciones desarrolladas en el campo de Geografía y Turismo en la localidad de Bahía Blanca.

Díaz (2016) indaga la diversidad de espacios culturales en la ciudad, considerando que allí se desarrollan, entre otras, las artes circenses, mientras que Dekorsy (2019), partiendo de observar el proceso de expansión y desarrollo local de dichas artes, avanza en el estudio específico de la actividad circense como recurso turístico-recreativo.

Ambas investigaciones se inscriben en una línea de desarrollo que aborda las artes del circo en relación con la perspectiva geográfico-turística. Son relevantes por coincidir en el recorte geográfico de la investigación realizada, posibilitando el acceso a referentes locales en la temática y a un panorama de la historia y actualidad de la actividad circense en Bahía Blanca.

El circo como práctica educativa y práctica corporal

La segunda línea de investigación estudia las artes del circo como práctica educativa y práctica corporal. Mayormente se han encontrado estudios del área de Educación Física (Bortoleto, 2011; Caronello, 2019; Fouchet, 2006; Gómez, 2007; Invernó i Curós, 2021; Ontañón et al., 2012, Ontañón Barragán et al., 2016; Oviedo Silva et al., 2022; Sangiao, 2013), cuyos principales referentes se encuentran en las comunidades académicas brasilera y española.

Un equipo de investigadorxs brasilers (Ontañón et al., 2012; Ontañón Barragán et al., 2016) realizó sucesivas revisiones de antecedentes en torno a las artes del circo y la educación física.

Ontañón Barragán et al. (2016) indagan en los antecedentes de la temática entre los años 1969 y 2015, retomando los aportes de la revista francesa *Éducation Physique et Sport*. Los resultados del análisis documental muestran un aumento cuantitativo de los artículos relativos a la temática circense, sostenido durante todo el período. El 55%, los artículos analizados, referían al desarrollo de propuestas de unidades didácticas para la inclusión de alguna disciplina circense como contenido de clases de educación física. Asimismo, el 20% de los textos correspondían a relatos de experiencias pedagógicas vinculadas a las artes del circo, en los que se discutía la potencialidad educativa de las mismas (Ontañón Barragán et al., 2016, p. 571).

Esto último coincide con lo expuesto por Ontañón et al. (2012) quienes al proponerse analizar el estado del arte en torno a las actividades circenses y la educación física también habían considerado relevante el hallazgo de relatos de experiencia docentes sobre el abordaje de las artes del circo en las clases de educación física. Cabe señalar que en esa oportunidad lxs autorxs advertían sobre cierto “romanticismo pedagógico” en esos textos, en tanto consideraban que no entraban en diálogo con los fundamentos pedagógicos que brindaba la producción académica en torno a las decisiones metodológico-didácticas presentes en sus experiencias. Al mismo tiempo también habían observado que la producción predominante en la temática era relativa al desarrollo técnico-pedagógico de modalidades circenses específicas.

En cuanto a la distribución geográfica de la producción, lxs autorxs indican que antes de los ‘90s ésta provenía de países europeos entre los que se destacaba Francia y se dedicaba casi exclusivamente al desarrollo técnico de los malabares y las acrobacias. La producción fue creciendo en los ‘90s y durante la década del 2000, cuando tiene lugar un aumento exponencial de la bibliografía, que se expande desde Brasil, España y Argentina, entre otros. Respecto a Argentina, los artículos referidos corresponden a relatos de experiencia del abordaje de las artes del circo en el ámbito escolar (Ontañón et al., 2012).

Invernó i Curós (2021) y Fouchet (2006) son dos de los principales referentes europeos que comenzaron a articular las artes del circo con la Educación Física en los años 2000.

Invernó i Curós (2021) plantea en su publicación la intencionalidad de compartir saberes y experiencias circenses en el contexto escolar a partir de su recorrido como docente en España, al mismo tiempo que intenta “dotar a estas actividades de la rigurosidad necesaria para que formen parte del curriculum escolar” (p.19). Su trabajo, cuya primera edición data de 2003, se constituye como un “manual de consulta con una intención eminentemente práctica y didáctica para que el lector pueda introducirse en el aprendizaje de las diferentes técnicas de circo y también en los aspectos para su posterior aplicación” (Invernó i Curós, 2021, pp. 19-20).

En este sentido, Fouchet (2006) también pretende “realizar una actividad artística de circo en el seno de un establecimiento escolar” (p. 9) para lo cual advierte e invita a lxs lectores a reflexionar pedagógicamente sobre las artes del circo.

La forma de abordaje y de presentación de las artes del circo que desarrollan ambos investigadores ha sido pionera en la temática desde la perspectiva de la Educación Física escolar, promoviendo numerosos trabajos centrados en posibles unidades temáticas sobre las artes del circo en la escuela. En el territorio nacional, Gómez (2007) propuso un proyecto al respecto para el segundo ciclo del nivel primario.

En relación con lo anterior, Bortoleto (2011) plantea que en Brasil la Educación Física acoge a las artes del circo y lxs profesionales de dicha disciplina se apropian de contenidos propios de las artes del circo en respuesta a una crisis curricular causada por clases monotemáticas o “poco-temáticas”. La variedad de actividades corporales ofrecidas por el circo promovió una rápida expansión de intervenciones pedagógicas en el ámbito escolar que incorporaron actividades circenses durante la primera década del S. XXI, sin una profundización teórica y formativa sobre el tema.

Al estudiar relatos de dichas experiencias, lxs investigadores destacan que se centran mayoritariamente en aspectos técnico-procesales, quedando en segundo plano la dimensión artística -expresiva, comunicativa y poética- característica del lenguaje circense. Ante esta situación, Bortoleto (2011) advierte sobre el riesgo de convertir la experimentación en una propuesta pedagógica cotidiana, y demanda la profundización de diálogos entre la Educación Física, las Ciencias de la Educación y el Arte, que contribuyan a la comprensión y reflexión interdisciplinaria de las actividades circenses en la escuela. Al mismo tiempo, convoca a las universidades a involucrarse en la investigación sobre esta problemática, denunciando que en ocasiones la academia no muestra sensibilidad por estos temas ni por las artes en general.

En esta segunda línea de investigación cabe incorporar lo producido en los últimos años

por profesionales de la Educación Física y la Didáctica en Chile. Oviedo Silva et al. (2022) presentan una caracterización de lxs educadores circenses en el marco de procesos de educación no formales y/o informales. Plantean un conjunto de características personales, profesionales y pedagógico-didácticas que son recurrentes en lxs educadores circenses chilenxs. Asimismo, lxs autores coinciden con lo propuesto por Bortoleto (2011) en términos de la demanda de procesos de formación específica para docentes y artistas-educadores.

En este sentido, también cabe presentar la producción de un equipo de investigadores argentinx que reflexionan sobre distintas prácticas corporales entre las que se encuentran las artes del circo. Sangiao (2013) aborda un subgrupo dentro de las acrobacias aéreas -en el que incluye las acrobacias de piso, en telas y trapecio estático- como prácticas corporales emergentes cuya enseñanza, entrenamiento y exhibición promueven particulares usos y significaciones de los espacios urbanos en la ciudad de La Plata.

Al profundizar en las acrobacias de piso, la autora plantea que se realizan sin la necesidad de elementos externos y que en su práctica se pueden observar saberes comunes a la gimnasia deportiva. Sin embargo, afirma que las acrobacias de piso abandonan las lógicas competitivas del deporte para dar paso a la expresividad propia de las prácticas artísticas.

En cuanto al subgrupo de acrobacias aéreas que estudia, también presenta algunas características comunes, entre las que destaca que todas implican el dominio del propio cuerpo, poniendo en juego la propiocepción, el equilibrio y la coordinación. En sus palabras, el cuerpo se convierte en medio expresivo, en tanto el circo “es una práctica corporal que incita al cuerpo a crear y descubrir, alcanzar y conquistar, desde sus posibilidades físicas y expresivas, sin restricciones, requisitos ni exigencias más que aquellas a las que los mismos practicantes se desean someter” (p. 265).

Otrxs autores también han indagado el circo en tanto práctica corporal a partir de considerar que el circo propone usos particulares del cuerpo, propio y el de lxs otrxs. Al respecto Caronello (2019) se pregunta por los cuerpos que se educan en las escuelas y realiza un recorrido histórico-político de las concepciones de cuerpo en relación a los cambios que se fueron sucediendo en los espectáculos circenses, advirtiendo sobre la necesaria contextualización de las prácticas que se eligen para educar.

En los inicios del circo de carpa, hacia fines del S XVIII, el modelo de normalidad corporal occidental postulaba la dicotomía cuerpo-alma, ubicando al primero en lo palpable y concreto. En aquel período en el circo se exponían cuerpos “antinaturales”, ya sea por ciertas habilidades físicas consideradas imposibles como por deformidades que sorprendían al público.

Hacia fines del S XIX, se consolida una concepción instrumental del cuerpo -cuerpo-

máquina-, influenciada por los avances científicos e industriales de la época. En el circo se observa el desplazamiento de las deformidades hacia las grandes hazañas. En este sentido, Caronello (2019) afirma que “el circo no deja de ser una práctica popular y marginal, ya que el deporte se convierte en hegemónico y perteneciente a las clases dominantes” (p. 122), al responder al modelo de cuerpo socialmente demandado.

La sostenida expansión de los ámbitos del circo que permite que a principios del S XXI se produzca una aproximación del área de conocimiento de la Educación Física al circo y que este ingrese a las escuelas halla sus raíces a mediados del S XX con el reconocimiento de cuerpos plurales, que cambian la concepción del cuerpo y de lo bello. Sin embargo, si es posible pensar el circo dentro de la escuela mediante la educación física es porque sostiene sus objetivos de formación, vinculados a la “formación del buen ciudadano, del individuo bueno y dócil”. Según lo planteado por la investigadora, a la escuela ingresa un “nuevo circo institucionalizado que actúa como reproductor del orden social” (Caronello, 2019, p.124).

A pesar de que en Argentina el circo no forma parte de los contenidos curriculares, en los últimos años ha sido convertido en un contenido social y culturalmente validado. El desafío sería que el circo en la escuela no sea despolitizado ni pierda su calidad transgresora, y pueda operar como posibilidad de disrupción al interior de la escuela (Caronello, 2019).

En relación a lo anterior, las artes del circo también se han desarrollado como herramienta educativa en ámbitos en los que su utilización se carga de una gran significatividad político-pedagógica, como es el caso de los movimientos sociales en Brasil. Tapia y Marques (2022) realizan una investigación bibliográfica en la que profundizan en los diálogos de dichas experiencias de circo en movimientos sociales brasileiros con la corriente de la educación popular.

Lxs investigadores plantean que en el circo el cuerpo se convierte en expresión -canal de comunicación cultural-, permitiendo a lxs artistas interrogar e interrogarse sobre fenómenos sociales para comprender el mundo que habitan, punto en el que converge con una de las principales propuestas de la educación popular. Asimismo, Tapia y Marques (2022) refieren a la importancia de visibilizar que hay otras educaciones más allá de la escuela, mediante las que las comunidades acceden a prácticas corporales y culturales propias del arte circense.

La presencia del circo en experiencias educativas vinculadas a movimientos sociales brasileiros impulsa la búsqueda incesante de construcción de conocimientos, teniendo en cuenta el protagonismo de los sujetos involucrados y el respeto a las prácticas y conocimientos de quienes allí comparten la vida. Esto está íntimamente relacionado y en consonancia con los aportes de la perspectiva freireana de la educación popular desde la que se posicionan Tapia y

Marques (2022) y a partir de la que se construyó la presente investigación.

Desde dicha perspectiva se posiciona también la experiencia de la Universidad Trashumante, nacida de experiencias locales de Extensión Universitaria y Educación Popular en la Universidad Nacional de San Luis, que llega a ser considerada en la actualidad como movimiento social. Su relevancia en relación a la investigación radica en la experiencia de trashumancia e itinerancia que, inspirada en la historia y vida de familias circenses, es adoptada por quienes hacen la Universidad Trashumante para recorrer en el “Quirquincho” la Argentina.

Para concluir con los hallazgos en esta línea de investigación, resta incorporar lo producido por Chiavassa y Pietrarelli (2018), quienes buscaron conocer las prácticas corporales circenses de dos escuelas de circo de la ciudad de Córdoba, desde la perspectiva de lxs docentes. Al abordar las prácticas corporales circenses indagaron en torno a los objetivos e intenciones de lxs docentes, los temas y prácticas a ser enseñados y sus modos de abordaje, hallazgos de particular interés para el presente estudio que serán retomados durante el análisis.

El circo como objeto de estudio socio-antropológico

Esta tercera línea de investigación aborda las artes del circo como objeto de estudio socio-antropológico y los estudios seleccionados han sido desarrollados en Argentina.

Infantino, una de lxs referentes en la temática, aborda progresivamente la situación de las artes del circo en la Ciudad de Buenos Aires, inicialmente en el comienzo de siglo, entre los años 2000 a 2004 (Infantino, 2005), y luego ampliando su recorte temporal desde el fin de la última dictadura en el país. Esto le permite reflexionar sobre el panorama del género circense en las últimas décadas (Infantino, 2014, 2021).

Su trabajo se ha focalizado en lxs nuevxs artistas circenses, categoría con la que denomina a aquellxs artistas dedicadxs a las artes del circo que no provienen de familias circenses, sino que se han formado en escuelas y/o centros culturales (Infantino, 2005). Como grupo identitario y como trabajadorxs del campo artístico-cultural del área metropolitana de Buenos Aires (Infantino, 2005) han tenido un rol relevante en la demanda por políticas públicas culturales para el sector (Infantino, 2014) y han sido protagonistas de la resignificación del género circense en los últimos 40 años (Infantino, 2021).

En uno de sus últimos trabajos, Infantino (2021) retoma la voz de numerosxs artistas e investigadores contemporáneos para reflexionar sobre “el circo que hacemos hoy”⁶. Presenta algunos límites de las categorizaciones más difundidas en el sector -que clasifican al circo y sus

⁶ Categoría que la autora toma del relato de una artista circense que participa de su investigación, y define así el circo actual.

producciones en tradicional, moderno/nuevo y contemporáneo-, e interesantes debates actuales de la comunidad circense en torno al mensaje artístico y las tensiones entre lo técnico, lo estético y la especificidad de lo circense. La reflexión sobre estas tensiones también ha formado parte de los diálogos desarrollados durante el trabajo de campo de este estudio.

Al mismo tiempo, la autora ha reflexionado sobre las vicisitudes del trabajo de investigación etnográfico con artistas, en términos de las complejidades propias de encontrarse involucradx con y entre lxs sujetxs que se constituyen objeto del estudio (Infantino, 2005, 2017). Esto último resultó de especial interés, como se desarrolla en el apartado *Investigar siendo arte y parte*, considerando el grado de pertenencia e implicación personal, como investigadora, en la población en estudio.

Por su parte, Sáez (2017; 2019) ha realizado trabajos etnográficos comparativos entre bailarines de danza contemporánea y acróbatas circenses de la ciudad de La Plata. Se consideran de especial importancia sus aportes dado que aborda socio-antropológicamente los procesos de formación de los casos mencionados (Sáez, 2017), lo que le permite reflexionar específicamente sobre los modos de transmisión que se dan en dichos procesos y el lugar de lo corporal en ellos. Al investigar procesos de formación de artistas, indaga también en la tensión entre lo técnico y lo estético en los procesos creativos.

En relación con el abordaje de las artes del circo desde la perspectiva antropológica, resta presentar lo desarrollado por Tapia (2022). Sus aportes resultan de la síntesis de dos investigaciones desarrolladas entre 2014 y 2017 en torno a las experiencias subjetivas de jóvenes de barrios populares de Buenos Aires que participaron de prácticas artísticas y deportivas. Sus hallazgos se tornan particularmente relevantes si se considera por un lado el posicionamiento desde la perspectiva del circo social, a la vez que por recuperar las voces de lxs sujetxs de las experiencias. Entre sus resultados señala que el circo social se constituye como experiencia de aprendizajes transformadores en las biografías de lxs sujetxs participantes.

Finalmente, cabe mencionar el trabajo realizado por Infantino et al. (2021) en torno a las pedagogías circenses, antecedente principal de la investigación desarrollada. Este material, formaliza a la vez que sintetiza el debate pedagógico-didáctico sobre las artes del circo que en Argentina ha comenzado a tener lugar en los últimos años. Las autoras afirman que el crecimiento y la diversificación de los modos de hacer circo en los últimos 40 años en el país conlleva una diversificación de las formas de transmisión de las artes circenses, por lo que sostienen que existe una pluralidad de pedagogías circenses. Proponen y desarrollan tres ejes de debate que atraviesan a las artes del circo y su transmisión: “la tensión entre técnica/expresión/creatividad/innovación”, el lugar del riesgo y los saberes que circulan en los

procesos de enseñanza y aprendizaje de circo (Infantino et al., 2021, p.254).

El circo como objeto de estudio de la investigación social

Las líneas de investigación presentadas sintetizan algunas de las principales discusiones que han tenido lugar en la última década en torno a las artes del circo. Como se anticipó, el circo no ha llegado a consolidarse como objeto de estudio de la investigación social, siendo reciente el surgimiento del campo de estudios sobre el circo en nuestro país.

Sin embargo, los estudios presentados abordan el circo desde la especificidad de distintas ciencias sociales, posibilitando una lectura panorámica de los principales hallazgos y debates actuales en torno al circo y sus procesos de formación en la ciudad de Bahía Blanca, tema al que se dedica la presente tesina. Cabe señalar que no se han incorporado a este estado del arte los estudios que abordan el recorrido de las disciplinas circenses a nivel nacional e internacional desde una perspectiva histórica. Los aportes significativos para este estudio serán comentados al momento de contextualizar el recorrido histórico del circo en Bahía Blanca.

En el campo educativo, si bien es escasa la producción desde las Ciencias de la Educación en particular, existe una línea de investigación prolífica sobre el tema desde el área de la Educación Física escolar. Sus aportes convocan a reflexionar sobre las actividades circenses como actividades necesariamente situadas para su incorporación en distintos contextos educativos, a la vez que profundizan en algunas dimensiones de la educación corporal, retomadas por las producciones realizadas desde las Ciencias Antropológicas.

Estas últimas indagan en torno al impacto que los espacios de formación en artes del circo han tenido en las últimas décadas, en tanto habilitaron la llegada a la escena circense de sujetos ajenos a los tradicionales linajes circenses. La nueva configuración de la comunidad circense ha sido un factor clave en la resignificación del género, impulsando debates actuales entre los que cabe mencionar la pregunta por la especificidad de lo circense y la tensión entre la dimensión técnica y la dimensión estética en las disciplinas circenses.

Los cuerpos que habitan el circo y sus modos de formación, el circo como herramienta de intervención/transformación social y el lugar de los artistas como investigadores de sus propias prácticas y experiencias también han sido objetos de reflexión de estudios desarrollados sobre las artes del circo desde las Ciencias Antropológicas.

Para avanzar en la comprensión de los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca desde la perspectiva educativa y a la vez conocer las particularidades de estos procesos en una ciudad que hasta el momento ha quedado fuera de las investigaciones sobre la temática, la investigación realizada se ubica en el intersticio de las líneas de

investigación presentadas, sumando al diálogo de sus principales aportes una producción desde la especificidad de las Ciencias de la Educación.

POSICIONARNOS PARA CUIDARNOS

Las artes del circo incluyen un conjunto de disciplinas cuya práctica implica frecuentemente adquirir una postura corporal determinada para asegurar el cuidado. La práctica de la investigación social requiere, en el mismo sentido, de la definición del posicionamiento teórico-metodológico de quien investiga, a fin de garantizar la coherencia y rigurosidad del proceso de construcción de conocimiento al mismo tiempo que se cuida la integridad de lxs sujetxs de la investigación.

A continuación, se presentan algunas aproximaciones al paradigma y las corrientes pedagógicas desde las que se construyó la investigación realizada, los referentes conceptuales abordados para la definición de las categorías y la estrategia metodológica desarrollada.

La investigación, la educación y el circo como prácticas críticas

Tal y como afirma Torres Carrillo (2018), el uso de la *crítica* y lo *crítico* es cotidiano para hacer referencia a una multiplicidad de sentidos que en ocasiones carecen de argumento. En sus palabras, “la crítica no es patrimonio exclusivo de alguna disciplina, sino un patrimonio de la humanidad que se expresa en diferentes campos y prácticas sociales” (p.174).

Comprendida como “una visibilización y problematización de las articulaciones entre poder y conocimiento” la crítica “no se limita al campo intelectual e investigativo, también podemos reconocerla en otras prácticas culturales, sociales y educativas que controvierten el statu quo” (Torres Carrillo, 2018, p.176). Así, es posible identificar numerosas corrientes de pensamiento y teorías como críticas, algunas de las cuales fueron consideradas como punto de partida para el estudio realizado.

En primer lugar, la investigación como práctica crítica se ancla en el paradigma sociocrítico de investigación, según el cual se considera el conocimiento y la comprensión de la realidad como praxis (Capocasale Bruno, 2015). La comprensión de los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca es entendida como una primera instancia, inicial y necesaria pero no única ni suficiente para la reflexión sobre los mismos en pos de la transformación y la emancipación social.

En segundo lugar, la investigación se sostiene en la corriente de la Educación Popular y las pedagogías críticas, según las cuales la educación es también una práctica crítica.

Los diferentes contextos en los que se ha desarrollado la educación popular imprimen

matices particulares a su conceptualización (Visotsky, 2022). Sin embargo, hay acuerdo en su consolidación como corriente de pensamiento y acción enraizada en la realidad latinoamericana y desarrollada en el campo de las ciencias sociales en general y de la pedagogía en particular (Núñez Hurtado, 2005). En los intentos por conceptualizarla, varixs autorxs coinciden en la caracterización de un núcleo común de elementos sustantivos (Núñez Hurtado, 2005; Torres Carrillo, 2011; 2018; Visotsky, 2022):

- su *posicionamiento ético* -relacionado con el compromiso por la transformación social a partir de una lectura crítica e indignada del orden social vigente-,
- su *dimensión política* -que configura su horizonte ético de carácter emancipador frente a dicho orden-,
- su *marco epistemológico* -según el que el conocimiento se construye dialécticamente en la relación entre el ser, el medio y su historia-,
- sus *estrategias metodológico-didácticas* -caracterizadas por promover la transformación subjetiva, la participación activa, el diálogo y la reflexividad entre todxs lxs sujetxs involucradxs en la praxis educativa, quienes se asumen como educadores a la vez que educandxs-,
- su *propuesta pedagógica* -cuya intencionalidad radica en contribuir a que los sectores subalternizados se constituyan como sujetxs autónomxs con mayor poder de transformación de sus realidades-.

Definida en estos términos, los aportes de la corriente de la educación popular orientaron la definición de gran parte de las categorías seleccionadas para el marco conceptual de la investigación realizada, en diálogo con los aportes de la educación permanente y el circo social.

La perspectiva de la Educación Permanente coincide desde sus supuestos teórico-metodológicos con lo planteado de la educación como práctica social crítica en tanto propone que es una necesidad y derecho de lxs sujetxs en sus distintos momentos vitales, a la vez amplía la mirada más allá del formato escolar (Sirvent et al., 2006).

En este sentido, los procesos de formación en artes del circo comprenden entre sus destinatarixs a sujetxs que se encuentran transitando distintos momentos vitales. Existen diversidad de propuestas formativas tanto para niñxs como para adolescentes, jóvenes y adultxs. En la ciudad de Bahía Blanca, estos procesos tienen lugar en instituciones con distintos grados de formalización, que no necesariamente se anclan en la tradicional concepción de educación formal, asociada al modelo escolar (Sirvent et al., 2006).

Por último, la conceptualización del circo como práctica social crítica en tanto pretende

resistir y disputar los sentidos y el orden social establecidos se vincula, por un lado, a la legitimidad transitoria de las artes del circo en Argentina. En el país las valoraciones del arte han respondido a “un canon estético clásico. Y el circo, desde sus orígenes como género artístico, se colocó en las antípodas de ese ideal classicista, destacando aquello que el hombre moderno debía controlar” (Infantino y Morel, 2015, p. 275).

Por otro lado, pensar el circo como práctica social crítica exige indagar en la perspectiva del Circo Social, que surge a partir de numerosas experiencias radicadas en diferentes lugares del mundo en las que el circo se convirtió en “herramienta educativa para el empoderamiento de personas y comunidades en situación de desigualdad” (Alcántara Alcántara, 2017, p.957)

Si bien existen posiciones encontradas al interior de la comunidad circense en torno a esta perspectiva⁷, Dal Gallo (2024) afirma que “en la historia del circo, antes del circo social, el lenguaje circense no había sido utilizado como herramienta pedagógica”, situación que “lo identifica como un fenómeno que contribuyó de forma significativa a la divulgación de las técnicas circenses y a su transmisión en las últimas décadas” (pp. 178-179).

Dichas experiencias emergieron fuertemente en América Latina en los años ‘90 como propuestas/estrategias arte-transformadoras de resistencia al avance neoliberal, sin embargo, Infantino (2016) propone analizar su surgimiento en relación con otros procesos socio-comunitarios que promovieron el arte como elemento transformador desde 1960. En la misma época -como parte del movimiento de denuncia y visibilización de la causa de los sectores populares junto a la construcción de alternativas- se origina la corriente de la educación popular.

La definición del concepto y la práctica del circo social estuvo inicialmente a cargo de *Cirque du Monde*, un programa social que comenzó en 1995 a partir de la cooperación entre la corporación circense *Cirque du Soleil* y la ONG *Jeunesse du Monde*. Esas primeras definiciones fueron construidas desde un paradigma asistencialista que responsabiliza a lxs sujetxs individuales de su pobreza y define a las juventudes como poblaciones riesgosas y en riesgo. Las poblaciones vulnerables comienzan a ser destinatarias de programas y políticas focalizadas, y la cultura comienza a ser un recurso en el que invertir para remediar los efectos de la globalización, en un contexto neoliberal en el que los Estados redujeron sus esferas de acción transfiriendo responsabilidades a la sociedad civil y agencias internacionales (Infantino, 2016).

Múltiples experiencias de circo social han ido tensionando y resignificando sus sentidos

⁷ Algunas de las críticas a la conceptualización del Circo Social se vinculan a la idea de que el circo siempre fue social, “porque somos seres sociales” (R. Anderete, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) y en tanto ha estado históricamente dirigido a todas las clases sociales y todos los públicos. Otras críticas se asocian a que antes del surgimiento de esta perspectiva ya existían alternativas para garantizar el acceso a las disciplinas circenses, como becas de formación o espectáculos gratuitos (Dal Gallo, 2024).

originarios, y en ocasiones la definición de las prácticas de circo social como actividades “salvadoras” ha sido usada estratégicamente para obtener recursos que permitieran sostener esas prácticas y avanzar en la democratización de las artes (Infantino, 2016).

El cambio del paradigma asistencialista hacia una perspectiva de derechos y a características propias del circo como su dimensión lúdica, su práctica colectiva y su variedad disciplinar permiten en la actualidad, disputar y redefinir la perspectiva del Circo Social,

retomando la potencialidad disruptiva de las artes en tanto posibilidad de ampliar campos de sentido, brindando experiencias que trascienden las cotidianas, trabajando con la metáfora, con la creatividad y la imaginación. Luchando por mundos “utópicos”, en los que jóvenes que habían sido históricamente estigmatizados y negados se potencian como protagonistas de hechos artísticos (Infantino, 2016, p. 305).

Resta mencionar que para la investigación realizada no se ha realizado un recorte específico de experiencias de formación en artes del circo que trabajen desde las perspectivas de la Educación Popular y el Circo Social en la ciudad de Bahía Blanca, sino que son posicionamientos asumidos por quien investiga. Reconocer la potencialidad transformadora de las artes del circo y de la educación, y la necesidad de legitimar y democratizar tanto saberes como espacios escénicos y educativos, son principios y aspiraciones que orientaron y sostuvieron las decisiones teórico-metodológicas tomadas durante el estudio.

Conceptualizaciones en torno a los procesos de formación en artes del circo

Los procesos de formación, como categoría central con la que se nombra el objeto de estudio, se vinculan a una serie inacabada de cambios personales que cada sujeto atraviesa a lo largo de toda su vida. Según Michi et al. (2012), la noción de formación alude tanto a aquellas instancias que son intencionalmente formativas, como a aquellas que implican aprendizajes significativos aun cuando no son concebidas inicialmente como espacios-momentos de formación. Esta conceptualización está construida a partir de procesos formativos en organizaciones sociales, no centrados en la forma escolar y cercanos a los procesos de formación vinculados a las artes del circo que se investigaron.

Asimismo, siguiendo a Souto (2011), pueden distinguirse tres dimensiones: institucional, organizativa y subjetiva, desde las que conceptualizar la formación.

La formación definida desde la mirada institucional se relaciona con lo colectivo, en tanto acción mediada por otros (Souto, 2011), que se dará en instituciones con distintos grados de formalización (Sirvent et al., 2006). Allí, los actores involucrados reproducen a la vez que recrean “una cultura de la formación dentro de un sistema dado socio-políticamente”. Esas

instituciones formadoras “tienen historia, construyen una cultura y un imaginario y (...) buscan medios para cumplir las finalidades que definen” (Souto, 2011, p. 26).

Sirvent et al. (2006) proponen el continuo de los grados de formalización como modelo “para referirse al grado de estructuración u organización de una experiencia educativa en sus distintos aspectos” (p.6). Esta perspectiva contempla, junto a las áreas de la vida cotidiana y las perspectivas socio-estructural y socio-simbólica, tres dimensiones -socio-política, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje- para un análisis de experiencias educativas que supere la clásica definición tripartita -educación formal, no formal e informal-.

En el análisis de los procesos de formación en artes del circo en Bahía Blanca se tuvieron en cuenta dichas tres dimensiones propuestas por Sirvent et al. (2006), para describir las instituciones que fueron parte del estudio. La *dimensión sociopolítica* refiere a la relación con el Estado, la *dimensión institucional* al marco institucional -tipo de institución, sus fines y objetivos- y la *dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje* a la interrelación de la tríada didáctica -docente-estudiante-contenido-. El grado de formalización de cada dimensión puede variar en una misma institución, y no es negativo o positivo en sí mismo (Sirvent et al., 2006).

Cabe aclarar que considerando como eje ordenador del marco teórico la definición de formación según las tres miradas que presenta Souto (2011), tanto la dimensión socio-política como la dimensión institucional propuesta por Sirvent et al. (2006) fueron contempladas para la comprensión de la mirada institucional de los procesos de formación en artes del circo estudiados. La dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje, fue abordada desde la mirada de la organización de la formación -en lo que respecta a contenidos- y desde la mirada de lxs sujetxs -en relación con la interrelación docente-estudiante-, como se explicita a continuación.

Desde su organización, la formación es “un conjunto de acciones organizadas” a fines de que lxs sujetxs de la formación puedan “relacionarse con saberes y conocimientos, (...) desarrollar capacidades, aptitudes y disposiciones básicas o promover actitudes” (Souto, 2011, p. 25). Según la definición desde esta perspectiva, las acciones que incluye promueven la relación de lxs sujetxs con un conjunto de *saberes* -que en términos didácticos suelen ser definidos como contenidos de una situación de enseñanza-.

La noción de saber se concibe desde lo propuesto por Contreras y Pérez de Lara Ferré (2010), quienes lo vinculan a la producción subjetiva de significados a partir de la experiencia:

remite nuestra experiencia de saber a un sentido implícito, tácito, corporal, una estructura de comprensión y acción, una disposición, un sustrato que está en nuestras habilidades corporales (como montar en bicicleta), o en nuestras formas de relación, o de pensamiento, o en nuestras intuiciones (p.53).

Asimismo, la noción de diálogo de saberes propone la consideración de aquellos saberes que han quedado por fuera de las “producciones teóricas monolíticas, monoculturales y “universales” y que posicionan el conocimiento científico occidental como central” (Walsh, 2007, p.103). Esta conceptualización posibilita la identificación de aquellos múltiples saberes que se ponen en juego en los procesos de formación estudiados, así como de los modos en que esos saberes se construyen durante los mismos procesos.

Para el análisis de estos modos de construcción se tomaron como punto de partida tres modos de transmisión de saberes en artes del circo y danza contemporánea desarrollados por Sáez (2019) a partir de los aportes de otrxs autores y de su propio trabajo de investigación: cuerpo a cuerpo, cuerpo-palabra-cuerpo y cuerpo-voz-cuerpo.

El modo de transmisión *cuerpo a cuerpo* (Mora, 2011) comprende aquellas situaciones en las que la enseñanza se realiza entre el cuerpo de quien enseña y de quien aprende, mediante el contacto directo “que aporta una determinada información sobre la posición, el tono, el peso y otras características corporales” y/o la manipulación del cuerpo de lx otrx, que posibilita “la percepción de una serie de modificaciones corporales, hasta llegar a la situación deseada” (Sáez, 2019, p.31). En esta categoría se incorpora también la transmisión por observación y copia mimética de los movimientos, imitación que quien aprende puede realizar de su docente, de sus compañerxs, o de materiales audiovisuales.

El modo de transmisión *cuerpo-palabra-cuerpo* (Mora, 2011) refiere al uso de la palabra como mediadora en la comprensión de lo realizado por el cuerpo de quien enseña por parte de quien aprende: “se habla para que lo dicho llegue al cuerpo” (pp. 391-392). El uso de la palabra abarca explicaciones, indicaciones y correcciones realizadas por lxs docentes, y entre estudiantes. Puede incluir descripciones del movimiento y utilizar metáforas con las que se busca “la internalización de imágenes que se trasladarán al cuerpo” (Mora, 2011, p.392).

Además de los dos modos de transmisión mencionados, Sáez (2019) identificó que, en ocasiones, el uso de la voz en la enseñanza de prácticas corporales no implica necesariamente el uso de palabras. Mediante el uso de “sonidos, onomatopeyas y cantos (...) la voz tiene un lugar en la transmisión de información respecto del movimiento (...) que no está directamente asociada con un significado verbal” (p.32). A partir de esto, propone un tercer modo de transmisión denominado *cuerpo-voz-cuerpo*.

Los modos de transmisión hasta aquí presentados son utilizados, según Sáez (2019) de forma alternativa por lxs docentes para la enseñanza, y tanto la copia mimética de movimientos como la mediación de la palabra y de la voz se combinan con otros elementos -como la temporalidad y la repetición- para la comprensión y la aprehensión de los ejercicios por parte

de quienes aprenden.

Desde la perspectiva subjetiva, la formación es entendida como transformaciones activas por parte de lxs sujetxs, -sujetxs de derechos-, que se van sucediendo durante toda la vida, lo que permite vincularlo con la noción de educación permanente presentada previamente. Dichas transformaciones se producen sobre la identidad de lxs propixs sujetxs y sobre el medio social en que este actúa. Como se anticipó al inicio de este apartado, se concibe a la formación como una acción mediada por unx otrx -formadorx o par- (Souto, 2011).

Las relaciones pedagógicas que se establecen con esxs otrxs son entendidas a partir de considerar que es posible -y deseable- que la relación educadorx-educandx sea del tipo estudiante-estudiante (Freire, 2002; Roig, 1998). Desde esta concepción, quienes enseñan y quienes aprenden son sujetxs de la educación en una relación dialógica en la que se disponen a enseñar y aprender respetando la alteridad de lxs otrxs a partir de “admitir que todos somos seres humanos y por eso inacabados. No somos perfectos ni infalibles” (Freire, 2002, p.104).

Al abordar las relaciones pedagógicas que se construyen en los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca, se nombra a quienes ocupan el lugar de educandxs como *aprendices*, término con el que son nombradxs en algunas de las instituciones con las que se trabajó. Resulta apropiado y significativo su uso para evitar las categorías de alumnx o estudiante, tradicionalmente asociadas a la educación escolarizada.

Para nombrar a quienes asumen el rol de educadorxs no se definió una categoría específica, usando alternativamente las *de docente*, *formadorx*, *profesorx* o *tallerista*, siendo las dos últimas las que más se utilizan en la comunidad circense local. Cabe mencionar, que para conceptualizar el rol de lxs educadores en los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca, se tomó como punto de partida del análisis la definición de formadorx que propone Alcántara Alcántara (2017) para el caso de lxs formadores de circo social, quienes son definidos simultáneamente como *artistas* y *educadores*, dimensiones a las que Talellis (2019) propone añadir la de *trabajadores del campo cultural*.

El circo como práctica corporal artística

La categoría central de la investigación realizada es la de procesos de formación, cuya conceptualización se presentó más arriba. Sin embargo, atender a los procesos de formación en artes del circo como procesos de formación particulares en relación con la especificidad del conjunto de disciplinas que integran las artes del circo, exige explicitar algunas características propias del circo en tanto práctica corporal artística.

Sáez (2017), al investigar la formación de bailarines en danza contemporánea y de acróbatas circenses define las *prácticas corporales artísticas* en tanto “prácticas sociales cuya especificidad, como prácticas que son a la vez corporales y artísticas, consiste en el hecho de tomar por objeto al cuerpo y, simultáneamente, tener una finalidad artística” (p.279).

Acercarme a esbozar una conceptualización acerca del *cuerpo*, como objeto de los procesos de formación estudiados, posicionándome desde el campo de las Ciencias de la Educación -en el que me formé y desde el que construí la investigación- fue una tarea desafiante como investigadora, habituada a pensar la educación como actividad intelectual, incluso subjetiva, pero incorpórea. Sin embargo, ante la sugerencia de incorporar la categoría para complejizar el análisis, bastó un recorrido superficial por los datos relevados para advertir que el cuerpo o lo corporal era una dimensión -muy- presente en dichos procesos de formación, en los cuales se pone en juego de manera transversal, aunque con frecuencia no lo suficientemente explícita, una concepción sobre el cuerpo -o los cuerpos- del circo.

Para eso, resulta pertinente retomar la definición de Sáez (2017) para las prácticas corporales siguiendo lo propuesto por Crisorio (2016), quien las entiende como “formas de hacer, pensar, decir, que toman por objeto al cuerpo”, este último “precedido por las prácticas y construido en ellas” (p. 36). Así, el cuerpo de las prácticas corporales y de los procesos de formación en artes del circo en tanto tales se concibe como “relación entre el discurso y el organismo, entre la palabra y la acción, como cultura encarnada” (Galak, 2009, p.15).

Esta forma de entender lo corporal, que supera las perspectivas anatomo-fisiológicas que contemplan exclusivamente el cuerpo como el cuerpo físico característico del dualismo cartesiano, se acerca a las perspectivas que desde finales del siglo pasado proponen

una multiplicación del cuerpo, una pluralidad de cuerpos o, si se quiere, un cuerpo *plural* al que ya no puede corresponderle una imagen sino una proliferación de imágenes diversas y que, sin embargo, paradójicamente, es más verdadero, más explicable, más comprensible, que aquellos que pretendían exhibir como [sus] atributos su unidad, su aislamiento, su solidez, su densidad, su pura extensión física circundada de mundo pero *nunca* atravesada por él (Galak, 2009, pp. 13-14; resaltados en el original).

En este sentido, Infantino (2010) plantea la ambigüedad de los cuerpos circenses, que “parecen yuxtaponer elementos y representaciones corporales incompatibles, (...) una concepción clásica de cuerpos esbeltos, armónicos, pero que al mismo tiempo son cuerpos que se contorsionan acentuando cierta noción grotesca de cuerpo que se puede deformar” (p.54).

Por su parte, Meza Váldez (2020) afirma que “el circo es una práctica trans-corporal (Besserer, 2007) porque articula varias concepciones del cuerpo (...) coexisten múltiples

visiones y percepciones del cuerpo que se interrelacionan, se atraviesan y que incluso se contradicen, pero que actúan siempre de manera articulada” (párr. 13).

Para continuar es pertinente volver un momento sobre la categoría que titula este apartado, en tanto el circo no es comprendido solo como práctica corporal a partir de las aproximaciones conceptuales presentadas, sino, al mismo tiempo, como práctica corporal *artística*, es decir, con una finalidad expresiva. Entender los procesos de formación en artes del circo como prácticas artísticas implica continuar su conceptualización en cuanto prácticas corporales, dado que lo corporal y lo artístico en el circo son categorías íntimamente relacionadas y mutuamente implicadas.

Sáez (2024) identifica en los procesos formativos de acróbatas circenses,

experiencias corporales, cuyo foco de atención y objeto de reflexión es el cuerpo, sus sensaciones, percepciones, movimientos, capacidades y limitaciones; y *experiencias estéticas*, en las que la atención se centra en las posibilidades expresivas, en la diversidad de formas de narrar y en la construcción poética (p.212; resaltados en el original).

Ambas experiencias son con frecuencia difíciles de identificar de manera escindida, en tanto “se atiende a un movimiento, sus posibilidades y los esfuerzos requeridos para realizarlo en relación a la construcción de sentido que promueve, el imaginario que habilita o las emociones que suscita” (Sáez, 2024, p.212). Es decir, que las experiencias corporales son experiencias estéticas en sí mismas. La autora coincide con Alonso (2024), quien afirma que el circo requiere de la presencia de un doble aprendizaje o dos técnicas: “La del cuerpo hábil para hacer y la del cuerpo hábil para comunicarse y relacionarse con el público” (p. 242).

Como se anticipó, lo artístico en los procesos de formación en artes del circo está inevitablemente asociado a la construcción de lo corporal, en cuanto hay un cuerpo circense que, siguiendo a Stoppel (2024), es un cuerpo creador y en composición, “que se define en la experiencia por su capacidad para afectar y ser afectado” (p.267) al tiempo que “gana habilidades muy específicas, que le permiten realizar acciones inusuales, inusitadas o arriesgadas. Este cuerpo se construye, se vuelve extraordinario, y para eso, sufre adaptaciones, (...), deja de ser un simple cuerpo humano y se manifiesta como sobrehumano” (p.259).

La posibilidad creadora de los cuerpos circenses que con sus movimientos manifiestan una intención expresiva permite introducir la noción de *corporeidad* que Grasso (2018) recupera de lo propuesto por Merleau-Ponty a finales del S XX:

¿Qué es la corporeidad? La respuesta girará sobre la idea fuerza del concepto de corporeidad, sobre un cuerpo constituido en el funcionamiento de varios cuerpos

entramados, interrelacionándose y modificándose mutuamente, manifestándose en unidad integrada, incorporada. (p.18).

Cabe mencionar que la bibliografía trabajada respecto a lo corporal en las artes del circo no alude a la noción de corporeidad, sino que refieren al cuerpo o los cuerpos. Sin embargo, considerar la corporeidad en el abordaje de los procesos de formación en artes del circo permite ampliar las conceptualizaciones realizadas en tanto esta categoría se extiende del cuerpo -físico, e incluso de las conceptualizaciones de cuerpo plural que incorporan la dimensión socio-cultural de lo corporal- hacia “yo y todo aquello en lo que me corporizo” (Grasso, 2018, p. 28). Esta definición habilita a pensar en lo que identifica a lxs sujetxs, que habla de sí mismxs y sus circunstancias. En este sentido, el dolor y el miedo, como sensaciones cotidianas vivenciadas durante los procesos de formación en artes del circo podrían contemplarse en términos de corporeidad, posibilidad que no habilita el concepto de cuerpo. Asimismo, la noción de corporeidad estableció un giro en la Educación Física escolar al promover el pasaje de la educación de un cuerpo obediente, a la educación de un cuerpo que comprende (Grasso, 2018).

En relación con lo anterior, la autora presenta cuatro “cuerpos integrantes de la corporeidad”: cuerpo representado, cuerpo expresado, cuerpo vivido y cuerpo prolongado, que refieren a la imagen corporal, el idioma gestual, el tiempo personal y el espacio personal respectivamente. Estos, son significados “representativos de lo que tradicionalmente estudiamos como el sujeto y su contexto” (Grasso, 2018, p.44) en las disciplinas que abordan las prácticas corporales en la educación escolarizada.

Investigar siendo arte y parte

Como se anticipó, el posicionamiento asumido define la investigación como práctica crítica, en tanto aun en términos de utopía que “sirve para caminar” (Galeano, 2012), pretende la transformación de la realidad investigada y, en última instancia, del orden social vigente.

Emprendí el estudio como investigadora en formación, a la vez que la construcción del problema de investigación que se aborda en la presente tesina encuentra sus orígenes en mi propia identidad, como artista, aprendiz y docente de la comunidad circense de Bahía Blanca. Esta doble posición subjetiva, de investigar siendo arte y parte, asumida durante todo el proceso trasciende el mero ejercicio de dos roles en el campo, refiere a una dimensión autobiográfica “que nos empuja a explorar ciertos temas y no otros” en la construcción de investigaciones comprometidas, “en las que nos jugamos como personas” (Jelin, 2019).

En relación con lo anterior, me interesa referirme a la *implicación* como eje de la estrategia metodológica desarrollada. Para Duschatsky y Corea (2002), la implicación es

entendida “como la posibilidad de alterarse y devenir otro en el curso de una investigación” (p.107) y

no significa solo que existe un registro de los afectos, de los sucesos emocionales e intelectuales de los investigadores en la situación; significa fundamentalmente que se abre de allí en más una serie de consecuencias subjetivas desencadenadas por la nueva posición de enunciación (p.106).

Es difícil identificar si la implicación fue una condición preexistente a la decisión de posicionarme como investigadora en territorios conocidos y cotidianos o si, por el contrario, la cotidianidad del objeto me estimuló a considerarla como elemento innegociable del proceso.

Con la intención de “comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 7), el estudio se realizó desde el enfoque cualitativo, que asume “la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento” (Flick, 2004, p. 20). Lxs sujetxs de la formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca, aprendices como educadores, fueron -fuimos- consideradxs lxs sujetxs de la investigación.

Siguiendo esto último, el universo de estudio fueron dichxs sujetxs de la formación en artes del circo de la ciudad de Bahía Blanca. El muestreo fue de tipo teórico y por conveniencia (Flick, 2004) considerando inicialmente a aprendices y educadores de las instituciones con las que se trabajó. En un principio se habían seleccionado para la investigación *Muna*, *Maroma* y *La Nave*, por ser las 3 escuelas circenses de la ciudad según los datos ofrecidos por Circo Abierto como resultado del censo realizado a nivel nacional. Sin embargo, se decidió no tomar dicho registro como único criterio dado que en los diálogos con referentes de la comunidad circense local aparecían otros espacios significativos en la ciudad como lugares de formación en artes del circo. Se decidió sumar a *Espacio del Revés*, por ser una institución creada con anterioridad a las mencionadas escuelas circenses, teniendo un rol clave en la historia reciente de la comunidad circense local y en la trayectoria de las disciplinas circenses. Asimismo, se contemplaron, desde la voz de docentes y directivos, los espacios formativos vinculados a las artes del circo de la Escuela de Teatro de Bahía Blanca, de la Escuela de Educación Artística N° 1⁸ y del Instituto Superior de Formación Docente N° 86.

El diseño de la investigación realizado fue flexible, previendo que durante el proceso se realizaran modificaciones a la estrategia metodológica establecida inicialmente, a fines de captar los emergentes durante la investigación y enriquecer el resultado final (Mendizábal,

⁸ Para comienzos de 2024, año en el que se completaron las instancias de relevamiento de datos, el taller de artes del circo dictado en esta última institución fue suspendido.

2006). Esta elección permitió el rediseño de la propuesta de grupos focales ideada para el trabajo con aprendices niños y adultos y docentes, debido a una baja participación en las instancias propuestas, que dificultaron el relevamiento de datos previsto. Además, permitió incluir instancias de investigación documental no planteadas inicialmente, tomando como fuente distintas notas periodísticas tanto escritas como audiovisuales que fueron analizadas para la reconstrucción del contexto local.

En el marco del mencionado diseño, se conjugaron elementos y métodos propios de la investigación participante (Freire, 1981; Fals Borda y Rodrigues Brandão, 1986; Torres Carrillo, 2015; Rodrigues Brandão, 2017), las etnografías colaborativas (Katzer y Chiavazza, 2019) y la autoetnografía (Benard, 2019; Blanco, 2012). Estas se seleccionaron por sus aportes en torno a la reflexión sobre el lugar, el involucramiento y la implicación de lx investigadorx como parte de la construcción del conocimiento científico, considerando la posición de quien investiga como parte de la población en estudio.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas a fines de describir las instituciones, así como iniciar la reconstrucción del contexto local en el que se desarrollan los procesos de formación en artes del circo. Entre septiembre de 2022 y mayo de 2024 fueron 6 las entrevistas realizadas, a lxs creadores y/o fundadores de alguna de las instituciones con las que se trabajó que en la actualidad se desempeñan como directores o coordinadores de las mismas, a personal directivo de la Escuela de Educación Estética de Bahía Blanca y a artistas referentes de la comunidad circense local.

Asimismo, el proyecto de investigación preveía el desarrollo de observaciones de clases y grupos focales, mediante los cuales se accedería a datos vinculados a los saberes y los modos de construcción de los mismos en los procesos de formación en artes del circo y a las relaciones pedagógicas que en dichos procesos tienen lugar.

Las observaciones realizadas combinaron instancias exclusivas de observación directa, durante las cuales presencié clases realizando “in situ” un registro exhaustivo de todo lo que allí acontecía, incluyendo diálogos, actividades y momentos de la clase, disposiciones espaciales, entre otros, con instancias de observación participante. Considero, como plantea Guber (2001) que siempre “la observación para obtener información significativa requiere algún grado, siquiera mínimo, de participación; esto es, de desempeñar algún rol y por lo tanto de incidir en la conducta de los informantes, y recíprocamente en la del investigador” (pp.63-64). Sin embargo, distingo entre momentos exclusivos de observación con instancias de observación participante en tanto estas últimas sucedieron durante clases en las que participo

como “nativa”, sea como aprendiz o como docente, y cuyos registros fueron elaborados al finalizar las mismas.

El grupo focal como instrumento de recolección de datos se seleccionó considerando que como “de lo que se habla en un grupo focal es de lo vivido como actor, en una situación” (Canales Cerón, 2006, p.267), que en el caso de la investigación realizada eran las clases, talleres o instancias de formación de la que lxs participantes eran parte, como docentes o como aprendices. Mediante el uso de diferentes actividades disparadoras que fueron adaptadas a la edad y el rol de lxs participantes -se realizaron 2 grupos focales con niñxs aprendices, 1 con aprendices adultxs y 1 con docentes- se intentó conocer el “conjunto de “saberes” con que los actores se orientan en sus acciones, y que integra de modo privilegiado la acción de otros y otras acciones del mismo actor” (Canales Cerón, 2006, p.279). Cabe destacar que los grupos focales planificados para realizar con adultxs, aprendices y educadores, tuvieron que ser adaptados a la baja participación en las fechas propuestas inicialmente, realizando en modalidad híbrida el destinado a docentes, y complementando con la utilización de herramientas interactivas -grupos de WhatsApp y Padlet- posteriores a la fecha de encuentro presencial el destinado a aprendices.

Por último, se realizaron registros auto-etnográficos escritos en mi diario de campo, en los que recuperé situaciones que recordaba de lo vivido en algunas clases, a fines de “utilizar la (*mi*) experiencia personal para ilustrar la experiencia cultural” (Ellis et al., 2019, p.22).

El análisis de los datos obtenidos se realizó a partir de la codificación de los mismos siguiendo la propuesta del método de comparación constante que fundamenta la construcción teórica en la empiria, y mediante la triangulación de datos sobre el mismo tema obtenidos mediante los distintos métodos de recolección detallados anteriormente.

En el proyecto de la investigación se había planteado la intención de generar sesiones de retroalimentación (Sirvent, 2018) para la revisión continua del proceso de construcción teórica por parte de lxs sujetxs de la investigación. Si bien estas instancias no pudieron llevarse a cabo como un espacio presencial, sí se realizó la retroalimentación en términos de proceso dialógico de revisión del conocimiento construido, con sujetxs de la investigación -participantes de alguna de las instancias y/o informantes clave, miembros de la comunidad circense local, y compañerxs investigadores en formación, que fueron interlocutores esenciales en el proceso de aprender la ardua tarea de la investigación social-.

SEGUNDA PARTE

Inspirada en la dinámica de la segunda parte de los espectáculos de Circo Criollo, en la que se presentan las obras dramáticas de autor nacional, en esta segunda parte de la tesina se presentan los resultados alcanzados a partir del relevamiento y el análisis de los datos construidos durante la investigación.

El análisis de los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca implica, necesariamente, describir el contexto local de la comunidad circense y presentar las características de las instituciones en las que dichos procesos se desarrollan cotidianamente. A continuación, se presenta esa descripción junto a un breve recorrido histórico del circo en el mundo y en el territorio nacional, con la intención de que contribuya a la comprensión de la actualidad de los procesos de formación circense en la ciudad.

En los siguientes capítulos se avanza en la exposición de aquellos saberes identificados a partir de las voces de lxs sujetxs participantes, a partir de la reflexión sobre lo que se enseña y se aprende en los procesos de formación en artes del circo, prestando particular atención a las conceptualizaciones sobre lo corporal y su lugar en los modos de construcción de los saberes. Finalmente se comparten los hallazgos en torno a las relaciones pedagógicas que se construyen durante los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca, incorporando a las familias como sujetxs presentes en los procesos destinados a niños.

Antes de continuar, cabe señalar que en esta segunda parte se hace uso de categorías de elaboración propia, creadas a partir del análisis de los datos relevados y destacadas oportunamente en el texto, utilizando letra *cursiva* y *en negrita*.

LAS ARTES DEL CIRCO EN LA CIUDAD DE BAHÍA BLANCA

Circonautas del mundo en el territorio nacional

Las artes del circo como conjunto de actividades humanas asociadas a las proezas, el riesgo y la comicidad payasesca existen desde tiempos inmemoriales en los cinco continentes. El devenir histórico de las disciplinas asociadas a las artes del circo es particular a cada una de ellas y presenta matices en los distintos pueblos de la Antigüedad⁹.

Lxs artistas trashumantes -bailarines, acróbatas, cómicos y poetas- “también existen desde las más lejanas épocas” mostrando su arte de manera itinerante “en ferias y en las cortes,

⁹ Se han encontrado registros de malabaristas, equilibristas y acróbatas en las grutas egipcias y en los dibujos precolombinos de varias comunidades americanas. En Oriente las artes acrobáticas, vinculadas a las prácticas militares, cuentan con una historia de más de dos mil años, y en Europa existen evidencias del desarrollo acrobático de griegos y romanos (Seibel, 2012).

ante campesinos y príncipes” (Seibel, 2012, p.4). El viaje ha estado presente en el origen y la evolución de las acrobacias y el circo en todo el mundo, motivo por el cual “viajeros” era el término considerado más apropiado para designar a lxs trabajadores circenses a comienzos del S XX. En el mismo sentido, *circonautas* es un juego de palabras que alude a lxs artistas circenses que se desplazan no solo en el espacio sino también en el tiempo en busca de nuevos públicos (Mauclair, 2003, como se citó en Gutiérrez Sandoval et al., 2019)

Los registros históricos indican que los primeros *circonautas* en arribar al territorio que hoy es la República Argentina fueron volatineros¹⁰ que llegaron en 1757. Estos artistas –que actuaban de manera individual realizando equilibrios que combinaban con juegos de malabares, acrobacia y comicidad– eran de origen español. En esa Buenos Aires colonial, los volatineros representaban una teatralidad que se adaptaba a diferentes espacios, al aire libre o en lugares cerrados (Mogliani, 2016, pp. 5-6; Seibel, 2005, p.17).

Como se mencionó inicialmente, a mediados del S XVIII, más precisamente en 1768, se ubica en Inglaterra el comienzo del circo moderno. Mientras en el Virreinato del Río de la Plata comenzaban sus giras los volatineros europeos, Philip Astley crea el Royal Amphitheatre of Arts en Londres, el primer lugar físico en el mundo diseñado para el espectáculo circense, que nace de la combinación colectiva de los espectáculos individuales de los volatineros y las destrezas ecuestres.

Antes de continuar, cabe mencionar dos aspectos relevantes para la temática de la presente investigación, en tanto se relacionan con lo educativo *de* y *en* el circo. Por un lado, resaltar que estos primeros espacios físicos diseñados para las funciones circenses funcionaban, durante las mañanas, como sedes de cursos de equitación, costumbre que será tradición de los circos durante mucho tiempo. Hacia fines del S XIX hay registros de que en el circo de la familia Chiarini que se encontraba en Buenos Aires “los artistas circenses siguen dando clases por las mañanas en la pista como maestros de “alta escuela” de equitación” (Seibel, 2005, p.22).

Por otra parte, los anuncios de los espectáculos circenses de la época señalan la presencia de niños como protagonistas de difíciles pruebas en algunas disciplinas. Esto evidencia la costumbre de la iniciación acrobática a muy temprana edad y la incorporación paulatina a la escena como parte de la enseñanza intrafamiliar de las artes del circo, que se transmitía vía oral entre generaciones (Seibel, 2005, p.24).

¹⁰ Si bien durante la tesis se emplea el lenguaje inclusivo, en el uso de este término se mantiene el plural masculino debido a que los registros históricos con los que se ha trabajado refieren a artistas de género masculino, quienes por entonces podían viajar individualmente y fueron los primeros en desempeñarse en estas disciplinas.

La creación de Astley se extiende rápidamente por el mundo, y es en Estados Unidos, donde las condiciones del contexto -las largas distancias que implicaban las giras nacionales, y los recursos materiales disponibles consecuencia de la reciente industrialización- posibilitan hacia 1830 el invento de las carpas de lona, fácilmente desmontables, para la realización de espectáculos de las compañías trashumantes (Seibel, 2005, p.14).

Unos años antes de ese invento, hacia finales del S XVIII los volatineros europeos que habían arribado al virreinato del Río de la Plata comenzaron realizar giras en las que llegaban hasta los actuales territorios de Brasil y Uruguay. Para eso, se asociaban en pequeñas compañías 2 o 3 volatineros profesionales con algunos aprendices, que eran incorporados sin cobrar durante los primeros años, a cambio de la enseñanza del oficio del volatín¹¹.

Entre 1812 y 1835 el circo se consolida en Buenos Aires, a partir de la presentación de grandes compañías extranjeras, europeas -que se presentaban trayendo el formato de circo moderno inglés- y estadounidenses -que utilizaban un formato similar en sus carpas de tela-. Durante su estadía en el territorio nacional, estas compañías contrataban artistas locales, promoviendo intercambios que fueron claves para la creación de la primera compañía circense nacional “La Compañía de Volatines Hijos del País”, que se presentó en 1836 (Mogliani, 2016; Seibel, 2005).

Desde entonces, conviven en la escena circense nacional *circonautas* llegadxs en soledad, junto a sus familias o como parte de grandes compañías internacionales, y artistas locales que llegan al circo por herencia familiar o por elección personal.

El circo en Bahía Blanca: ciudad espejo de la historia nacional

El registro de los primeros *circonautas* en Bahía Blanca data de 1887, cuando se instala en la ciudad el Circo Umberto Primo, del luchador italiano Pablo Raffetto -conocido como “40 onzas”-. La compañía se instaló en un galpón céntrico de la ciudad con capacidad para más de mil personas, ubicado en la calle San Martín (Cunietti-Ferrando, 2002; Dekorsy, 2019).

En los años siguientes fueron llegando a la ciudad diferentes compañías circenses, muchas de las cuales se instalaban en *politeamas*, término que refiere a espacios físicos diseñados para la realización de espectáculos de diversa índole, antecedente de las salas teatrales.

Entre 1897 y 1908 funcionó en Bahía Blanca el Politeama Argentino, originalmente llamado Politeama D’Abreu, ubicado a media cuadra de la plaza principal de la ciudad sobre

¹¹ Para leer más detalles de las condiciones contractuales y el trabajo de los volatineros a comienzos del S XIX se recomienda leer Mogliani, 2016, pp. 7-8.

calle O'Higgins. Por esta sala -cuyo escenario estaba preparado para convertirse en pista y recibir a compañías ecuestres antecesoras de los espectáculos circenses- pasaron artistas individuales cuyas curiosas presentaciones podrían vincularse a las artes del circo, además de la icónica familia Podestá, símbolo del teatro argentino-uruguayo y del Circo Criollo (Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca, 2024).

En 1897, mientras se iniciaba la edificación de dicho politeama, el Circo Holmer estrena en Bahía Blanca una pantomima acuática que resulta una novedad no solo para la ciudad sino para todo el país. En un gran lago artificial que se llena rápidamente con la utilización de la recientemente inventada electricidad, artistas y animales navegan en barcas y botes de vapor durante la función (Seibel, 2005).

Las presentaciones innovadoras, como lo fue la pantomima acuática en la ciudad, permiten afirmar que el circo en su historia siempre se ha mantenido atento a los avances tecnológicos e inéditos inventos que desafían a lxs artistas en la creación de sorprendentes actos. “*Estar al día*” de las novedades tanto técnicas y tecnológicas, como también políticas, culturales, económicas e ideológicas, ha sido y sigue siendo una característica de la comunidad circense. La incorporación de “lo nuevo” a las artes del circo existe antes del surgimiento del “Nuevo circo”, categoría que comenzó a utilizarse en la década de 1970 en alusión a las producciones contemporáneas. En este sentido, compartimos lo planteado por Lopes y Silva (2024) al respecto:

la contemporaneidad del lenguaje circense basado en los continuos diálogos e incorporaciones de elementos sociales, políticos, artísticos, culturales, económicos, tecnológicos, etc., de los períodos en los que los cirqueros actuaron y actúan, evidencia las constantes permanencias, transformaciones, renovaciones, resignificaciones y creaciones en sus producciones y modos de organización. Como consecuencia, refuerza la importancia de tensar los conceptos de “tradición” y “nuevo”, atribuidos con frecuencia al hacer circense, y de relativizar las posturas y percepciones de aquellos que dicotomizan el proceso histórico entre el “antes” y el “ahora”. (p. 61).

Para continuar con la reconstrucción histórica de las artes del circo en Bahía Blanca cabe retomar lo mencionado anteriormente respecto a la integración paulatina de aspectos de la cultura nacional a la escena circense a cargo de lxs primerxs artistas locales. Como parte de este proceso, desde 1842 comienzan a presentarse comedias, sainetes o dramas en la segunda parte de la función. El espectáculo en dos partes será característico del Circo Criollo, -creación argentino-uruguayo cuna del teatro nacional que combina la comicidad circense y el drama popular-, cuyo modelo se consolida hacia fines del S XIX. El estreno porteño del mítico *Juan*

Moreira de Eduardo Gutiérrez, como pantomima en 1884 y como drama hablado en 1886, a cargo de los hermanos Podestá inaugura la época de oro del circo argentino. (Infantino, 2014; Mogliani, 2016, Seibel, 2012).

El éxito inmediato de la obra, que narra las vivencias de un gaucho perseguido por la injusticia de la autoridad, hizo que numerosas compañías comiencen a presentar sus versiones del *Juan Moreira* y otros dramas gauchescos.

La empatía que la obra generaba en el público se contraponía al descontento que producía en la elite y las autoridades de la época, quienes llegaron a prohibirla. Una demanda en este sentido halló Dekorsy (2019) en una revista bahiense de 1906, en la que se realiza una crítica a la reciente presentación del *Juan Moreira* en el Politeama Raffetto de la ciudad, exigiendo a las autoridades la intervención para impedir “el pernicioso ejemplo que se da al pueblo” con este tipo de espectáculos que “gustan al público sin gusto” y son “contraproducentes a la moral y la cultura” (*Revista Letras*, 1906, como se citó en Dekorsy, 2019, p.17).

Este tipo de críticas se vinculaban al miedo que generaba en las elites la rebeldía social ante situaciones de injusticia, tal y como afirma su creador: “Infundí tanta realidad a Juan Moreira, que muchas veces se dictaron decretos policiales prohibiéndolo, después de la función, no había gaucho pobre que soportara las injusticias del machete” (Podestá, como se citó en Seibel, 2012, p.67). En este sentido, Dekorsy (2019) plantea que “el circo se posicionaba como un factor movilizante de la sociedad, actuando como canal visibilizador de la realidad de las clases trabajadoras desde el humor pero siempre con una crítica social” (p.16).

Las elites de la sociedad también comenzaron a rechazar la presencia de la comunidad circense en los barrios más exclusivos de la ciudad de Buenos Aires, ya que “veían con malos ojos la instalación de una carpa popular en un lugar considerado exclusivo” (Mogliani, 2016, p.46), sumado a que les resultaba intolerable “la presencia en el lugar de tantas personas de condición humilde que habían accedido sin pagar la entrada” (Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca, 2024, 2m56s).

Por lo anterior, un grupo de estudiantes universitarios incendian la carpa de un payaso inglés ubicada en un sector privilegiado de Buenos Aires. Desanimado por siniestro, Frank Brown decide emprender una nueva gira por Sudamérica que lo trae, en 1913, a la ciudad de Bahía Blanca. En su paso por la ciudad ubica su carpa en un terreno en calle Güemes entre Roca y Gorriti, donde ofreció una función gratuita para niños de barrios periféricos y del Patronato de la Infancia (Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca, 2024).

La llegada a la ciudad de este circo que privilegiaba como espectadores a los niños unos años después de la presentación del circo criollo de Podestá, permitiría afirmar que a principios

del S XX llegaron a Bahía Blanca los dos modelos de circo¹² existentes en la época que, diversos a la vez que complementarios, configuraron la historia del circo de Buenos Aires (Mogliani, 2016).

Desde la llegada, esporádica, de aquellas primeras compañías circenses nacionales y extranjeras se fueron sucediendo, a lo largo de todo el S XX, la presentación de numerosos espectáculos circenses en la ciudad.

El recorrido realizado en torno a las primeras presentaciones circenses en la ciudad, cuyos registros muestran algunos hitos para la reconstrucción de la historia del circo a nivel local entre finales del S XIX y principios del S XX, permitiría afirmar que Bahía Blanca fue en aquella época un espejo de la historia del circo a nivel nacional¹³. Al observar lo que sucedió en la ciudad fueron estableciéndose continuamente relaciones con lo sucedido en el resto del país, que se reflejaba a nivel local, desde la llegada de los primeros espectáculos circenses de compañías nacionales e internacionales hasta las tensiones producidas entre los distintos sectores sociales con las presentaciones de obras de Circo Criollo.

Retazos de una historia reciente: el circo en Bahía Blanca en el S. XXI

Los datos obtenidos de las entrevistas realizadas y de notas periodísticas de distintos medios de comunicación de la ciudad permiten esbozar la reconstrucción de la historia reciente del circo en Bahía Blanca, contemplando lo sucedido en el S. XXI. La referencia a los retazos aparece ante la imposibilidad de narrar una versión completa de esta historia, que abarque todos los sucesos, espacios y artistas de la comunidad circense de Bahía Blanca durante ese período, tal y como mencionó uno de lxs entrevistadxs: “capaz que vos estás hablando con nosotros y nosotros nos estamos olvidando de otra cosa que sucedió en paralelo o de personas que por ahí no conocemos” (R.A., comunicación personal, 11 de marzo de 2024).

Sin desconocer esa situación, y con el deseo de que se sigan reconstruyendo y divulgando las historias del circo local, el foco se ha puesto en la identificación de algunos hitos que pudieron haber marcado el desarrollo de las artes del circo en la ciudad durante el S. XXI. Esto posibilitó alcanzar una mejor comprensión del contexto de surgimiento de las instituciones dedicadas a la formación en estas disciplinas, que se presentarán en el próximo capítulo.

¹² Mogliani (2016), identifica el circo de Frank Brown centrado en las infancias como continuidad del modelo de circo inglés; mientras que el circo de la familia Podestá de primera y segunda parte gauchesca presenta el tradicional modelo de circo criollo.

¹³ Si bien hay quienes hacen referencia al circo a nivel nacional o en Argentina, cabe mencionar que los registros narran fundamentalmente hechos sucedidos en la Ciudad de Buenos Aires y alrededores, hallándose cierta vacancia en el conocimiento de lo que efectivamente sucedió en el resto del país. No se profundizó más al respecto dado que excede el objeto de la investigación realizada.

A comienzos de siglo, Guillermo “Memo” Galassi emprende la creación del primer circo de carpa de Bahía Blanca. Los inicios del Microcirco, que continúa funcionando en la temporada de vacaciones de invierno y sigue siendo el único circo de carpa bahiense son narrados así por su director: “junté a los que estaban en la plaza: Zacarías, Rody Muscaripa, unos chicos de White¹⁴ que ahora están en Neuquén y armé la carpa” (Grecco, 2023, párr. 20).

La referencia de Galassi a la plaza como lugar donde encontrar artistas circenses no es azarosa. Plazas y parques, como espacios públicos, son lugar de encuentro característico para lxs artistas circenses o “cirquerxs”, no solo a nivel local.

Durante el trabajo de campo, lxs entrevistadxs relataron sus comienzos en el circo aludiendo a plazas y parques de la ciudad como puntos de referencia, de encuentro y de entrenamiento para quienes hacia finales de la primera década del S. XXI practicaban artes circenses: “hacían swing con fuego, (...) quedé fascinado y me dijeron ‘venite a la plaza todos los días’ y ahí me enseñaron varias cosas” (R.A., comunicación personal, 11 de marzo de 2024);

“salí de la uni, también de cursar y pasé por el Parque de Mayo y vi gente colgada de los pies, boca para abajo y dije quiero hacer eso (...) ahí como que también me apasionó la práctica y empecé y bueno, no es casual en un parque (...) siempre nos juntábamos a entrenar en los parques y empezamos a buscar lugares para entrenar y apareció el Parque Noroeste” (J.E., comunicación personal, 6 de mayo de 2024).

En estos relatos, puede observarse cómo

en este espacio compartido por la comunidad, se conforma una esfera del ocio alrededor la práctica circense, llevada a cabo por los practicantes regulares pero que asimismo convocan a otros interesados casuales, funcionando como polo de atracción bajo una lógica recreativa, de exhibición e indirectamente de difusión de esta práctica corporal emergente (Sangiao, 2013, p.253).

Además de ámbito de encuentro y entrenamiento, plazas, parques y otros espacios públicos como el semáforo, se asocian en la comunidad circense a una modalidad particular de circo, conocida como *circo callejero*. Si bien no existe unanimidad al respecto, hay quienes sostienen que dicha modalidad se instala en Bahía Blanca en 1999, con la llegada de artistas rosarinos provenientes de familia circense. La disciplina que toma más visibilidad es la de manipulación de elementos o malabarismo, que se complementa con equilibrios y otras acrobacias de piso, según se narra en el documental *La risa es cosa seria* (Moguillansky, 2019).

Las disciplinas aéreas, y en particular la acrobacia en telas, tienen un desarrollo

¹⁴ Localidad portuaria ubicada a 10 km. de la ciudad de Bahía Blanca. Los chicos a los que refiere Galassi eran miembros de la compañía circense Galera Cirqué.

ligeramente posterior en la ciudad, en consonancia con la historia de esta disciplina a nivel mundial, que surge hacia finales de los años '50. En 2003, también desde Rosario, llega una acróbata aérea a dar un taller de acrobacia en telas a Bahía Blanca, del que participaron practicantes de distintas disciplinas: “fue mucha gente que era de danza, no había nadie de aéreo, ni de acrobacia, no había, era de danza, teatro, gente que se juntó para ir a ese tallercito (...) éramos todos como nada que ver” (M.G., comunicación personal, 26 de abril de 2024). Esto último permitiría afirmar que a inicios del S. XXI en Bahía Blanca no era posible identificar una comunidad circense, y el desarrollo de las artes del circo era muy incipiente.

A comienzos de 2009 un grupo de artistas locales conforma la Compañía Giroscópica, que a finales de ese mismo año organiza la 1ª *Convención de Circo y Artes Amigas de Bahía Blanca*. Este encuentro, realizado de manera anual e ininterrumpidamente hasta 2012, “era un espacio para la comunidad circense” (comunicación personal, 11 de marzo de 2024) durante el cual se compartían diversos y numerosos talleres y espacios formativos.

Hacia 2010 comienza a observarse una incipiente consolidación de las artes del circo en la ciudad. Galassi al recorrer y evaluar la historia del Microcirco afirma que, aunque en la década del 2000 su proyecto “tuvo una buena recepción por parte del público, tardó diez años en funcionar porque era algo nuevo y diferente” (Grecco, 2023, párr. 21). Además, en 2010 se inaugura “Espacio del Revés”, uno de los primeros espacios físicos de la ciudad vinculado a las artes del circo y el primero que logra sostenerse en el tiempo,

el primer año que yo abrí vinieron todos, (...) nos juntábamos a entrenar acá, este fue el lugar como que empezaron, un lugar físico, (...) también estaba Blanco y Negro, que fue un lugar de encuentro de circo pero bueno, como que no se sostuvieron, duraron un año, dos (...) era gente de circo callejero, muy de viajar (...) esos lugares funcionaban así, y toda esa gente que quedó dando vuelta cuando se cerraron esos lugares empezaron a venir a entrenar acá (M. G., comunicación personal, 26 de abril de 2024).

Por otro lado, en 2010 y 2011 las ediciones de la Convención de Circo local tuvieron un crecimiento cuantitativo exponencial en cuanto a la cantidad de participantes: “a la primera fueron 250, a la segunda fueron 400, la tercera fueron 700” (R.A., comunicación personal, 11 de marzo de 2024). Sin embargo, en 2012, se produce una caída abrupta de la participación, aunque esto no entraría en contradicción con el sostenido crecimiento de la comunidad circense ni con la consolidación de las artes del circo en la escena cultural bahiense. En esos años las condiciones económicas permitieron una multiplicación de este tipo de eventos que trajo aparejada una baja en la convocatoria de los mismos:

empezó a haber un boom de encuentros también, de conves, encuentros (...) la de

Buenos Aires se dejó de hacer, era la única la de Buenos Aires, era el encuentro nacional de circo, entonces se empezaron a hacer por todo el país y estuvieron en auge, porque también había un poquito de bonanza económica, y después cayeron todas en picada al ser justamente que se diversificó tanto que vos decías para qué me voy a ir a la de Bahía Blanca si tengo un encuentro el fin de que viene acá en mi lugar (R.A., comunicación personal, 11 de marzo de 2024).

Esta situación motivó el final del formato de convenciones de circo locales, dando paso al surgimiento de los *FestiCirco*, evento que “abre el circo a la comunidad” (comunicación personal, 11 de marzo de 2024). Los *FestiCirco* incluían una gala circense en el Teatro Municipal de Bahía Blanca, símbolo de la cultura local, funciones gratuitas -con financiamiento municipal- en distintos barrios de la ciudad, con la finalidad de acercar el arte circense a la comunidad bahiense y un espacio de diálogo con referentes de la comunidad circense local y nacional, denominado “Hablemos de circo”. En el marco de esos festivales también se desarrollaban distintos talleres y espacios de formación, cuya elección se sostenía inicialmente en el seguimiento de lo que estaba sucediendo con las disciplinas circenses en la ciudad y cuáles eran las demandas de formación, y luego se complementó con la apertura de convocatorias para quienes quisieran participar como talleristas. Así lo plantearon algunxs de lxs organizadores:

Nosotros siempre vimos qué era lo que estaba sucediendo acá, qué era lo que tenía que enriquecerse y veíamos: ‘che están andando en monociclo, bueno, traigamos un moniciclista así enseña y siempre vimos como eso, siempre año a año los talleres iban cambiando de acuerdo al interés que veíamos’ (...) ya después se abría convocatoria, convocatoria nacional e internacional porque vienen de todos lados (M. A. y R. A., comunicación personal, 11 de marzo de 2024).

Las condiciones impuestas por la pandemia por COVID-19 pusieron en suspenso prácticamente el total de las actividades sociales, incluyendo las prácticas culturales, entre 2020 y 2021. Si bien esta circunstancia condicionó, entre otros, el fin de las ediciones del *FestiCirco* en la ciudad y significó un momento crítico para la comunidad en general y lxs trabajadores de la cultura en particular, desde 2022 se viene produciendo una reactivación de la actividad circense en Bahía Blanca. En este sentido, lxs organizadores del *FestiCirco* refieren a cierta sensación de tarea cumplida en términos de generar en la ciudad visibilidad a las artes del circo: “después de todo eso nos dimos cuenta de que ya habíamos generado el espacio para ir a tirar función (en la Plaza Rivadavia), ya habíamos generado en la ciudad un montón de cosas que eran nuestro deseo” (R.A., comunicación personal, 11 de marzo de 2024).

En los últimos años las compañías circenses locales se presentan en espacios culturales

públicos y/o privados y son parte del cronograma de actividades culturales impulsado por el municipio. Además, desde principios de 2023 mensualmente se realiza en espacios públicos de la ciudad el *Sintonía Malabar*, un encuentro originado en 2018 que pretende nuclear a malabaristas de la ciudad y ofrece talleres a la gorra y actividades propias del formato de convenciones de circo. Asimismo, en la ciudad se presentan año a año distintos circos de carpa que se instalan durante algunas semanas durante sus giras nacionales y mientras se concluye esta tesina se desarrolló el *Festival de Circo Independiente de Bahía Blanca*, organizado por una de las compañías circenses de la ciudad.

A pesar de que habría que profundizar en los sentidos en torno a la presencia o existencia de una *comunidad* circense en Bahía Blanca, el recorrido realizado permitió presentar *retazos* de lo sucedido en el S. XXI, destacando el auge de la actividad circense local hacia finales de la primera década del siglo, lo que posibilita comprender el contexto de surgimiento de las instituciones en las que se desarrollan los procesos de formación en artes del circo investigados.

LA INSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN ARTES DEL CIRCO

Circo trashumante, formación itinerante

Como se mencionó al inicio de la presente tesina, históricamente las artes del circo han sido transmitidas de generación en generación al interior de familias de tradición circense. Luego, el proceso de sedentarización paulatino de quienes se dedicaban a estas artes y las exigencias de profesionalización de lxs artistas, promovidas por el reconocimiento y legitimación del circo en algunos Estados europeos, alentaron la creación de escuelas de formación profesional en estas disciplinas.

El caso argentino es particular, dado que aquí las artes del circo no han tenido un desarrollo favorecido por la legitimación de estas artes. Por el contrario, el circo ha ocupado un lugar marginal en la cultura nacional. Tal es así que pasada la primera mitad del S. XX, la transmisión de las disciplinas circenses permanecía ligada exclusivamente a las familias de circo. Los Hermanos Videla, artistas de tercera generación familiar circense, en los años '80 comienzan a observar cierta escasez de artistas circenses, ante lo que toman la audaz decisión de comenzar a enseñar artes del circo a quienes no pertenecían a familias circenses, enfrentándose a la resistencia inicial de su entorno (Infantino, 2014).

Con la apertura de la Escuela de Circo Criollo, primera escuela de circo argentina, comienzan a surgir en Buenos Aires distintas escuelas de formación circense, que inicialmente

ofrecían propuestas de formación integral. Luego, ante “el proceso de legitimación de las artes circenses y con la ampliación de nichos laborales y de circuitos de circulación de estas artes” se comienza a atender la demanda de talleres de disciplinas específicas, “fortaleciendo a la enseñanza como opción de trabajo” (Infantino, 2014, p.87) y masificando las propuestas ante la llegada de aprendices que no pretendían formarse como artistas, sino practicar disciplinas circenses como actividad en sus tiempos de ocio y recreación.

En Bahía Blanca, hasta principios de los años 2000 la actividad circense era muy escasa, como se desarrolló en el capítulo anterior. A inicios del S. XXI comienzan a observarse prácticas vinculadas a las artes del circo, pero no existía la posibilidad de tomar clases o formarse en esas artes. Así lo narra, desde su experiencia, uno de lxs entrevistadxs:

me llama mi hermana, yo vivía en una ocupa en Neuquén, y me dice “no sabes R, estoy haciendo malabares, (...) estamos haciendo malabares todos, estamos haciendo un grupo que somos un montón”, yo digo “no te lo puedo creer, ¿eso en Bahía?”, porque yo me tuve que ir a aprender malabares y circo a otro lado, porque acá no había (R.A., comunicación personal, 11 de marzo de 2024).

En comparación con experiencias que se vivían en otras ciudades del interior del país, lxs artistas circenses de Bahía Blanca a principios de siglo eran calificadxs como “individualistas”, y la incipiente comunidad que formaban se mostraba cerrada, tomando la forma de “gueto”¹⁵. Esta situación no solo dificultaba el ingreso de nuevxs artistas a la escena circense local, sino que obstaculizaba la práctica de las artes del circo a partir de ciertas exigencias -en ocasiones implícitas-, que debían cumplirse para ser “cirquerx” y que podían requerir desde poseer antecedentes familiares o personales vinculados al circo, hasta vestir o vivir de modos determinados.

Hacia finales de la primera década del S. XXI surge el espacio de la Convención de Circo y Artes Amigas, presentado anteriormente, como evento donde compartir los saberes que se tenían en torno a las artes del circo. Más allá de las presentaciones escénicas, las Convenciones abrieron a muchxs la posibilidad de ir a aprender disciplinas circenses, y a otrxs la oportunidad de comenzar a enseñar. En este sentido, durante las entrevistas realizadas una de lxs organizadores planteaba respecto a las motivaciones del espacio formativo de las convenciones: “por eso enseñar, para que deje de ser tan gueto o que si no sos el hijo de, o que tuviste circo, o no sé qué, o sea si no tuviste circo, que vos también puedas hacer” (M. A., comunicación personal, 11 de marzo de 2024).

¹⁵ Sin desconocer los orígenes históricos del término, se decidió su utilización al ser la palabra usada por lxs entrevistadxs para describir la comunidad circense local a principios del S. XXI.

Antes de avanzar hacia la descripción del surgimiento de las instituciones en las que se trabajó durante el estudio, es pertinente señalar que durante el trabajo de campo se han registrado otras referencias a una *vivencia itinerante de la formación*. Esta experiencia se hace presente de manera particular, aunque no exclusivamente, en la historia de quienes hoy se desempeñan como artistas y referentes o coordinadores de las instituciones dedicadas a las artes del circo en la ciudad.

“Me tuve que ir (...) porque acá no había”, “yo me formé viajando”, “yo empecé a viajar, a Buenos Aires, a Córdoba también, un montón, (...) iba a los encuentros, como que ahí empecé a aprender lo básico” son algunas de las frases con las que lxs entrevistadxs expresaron cómo se formaron, cuando las artes del circo estaban recién llegadas a la ciudad. Al respecto un periódico local, en una nota que presentaba la práctica de las acrobacias aéreas en telas en la ciudad en el año 2008, afirmaba:

Bahía Blanca está inmersa en la moda de realizar prácticas propias de la escuela de circo, que incluye, además, el aprendizaje de malabares, trapecio y aros, entre otros.

Las mismas fueron furor en los 80 en Europa y, por estos años, se instalaron en otras partes del Globo, incluido nuestro país (La Nueva, 2008, párr. 18-19).

A partir de identificar e ir en búsqueda de un conjunto de saberes propios de las artes del circo que no se encontraban en la ciudad, podría afirmarse que la vivencia itinerante de la formación ha tomado, al menos, dos formas predominantes en el marco de los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca.

Por un lado, artistas y practicantes interesadxs en las disciplinas han emprendido viajes, explorando nuevas coordenadas -y nuevas comunidades- para continuar la propia formación, tomando talleres intensivos, seminarios, participando en residencias artísticas e incluso instalándose temporalmente en otras localidades. En sentido inverso, también han -y hemos- vivenciado la itinerancia de la formación quienes organizan y asisten a instancias formativas locales en las que lxs docentes “son traídxs” de un afuera, geográfico -cuando llegan provenientes de otras ciudades, provincias e incluso países- o disciplinar -en los casos en los que las instancias formativas están destinadas a la comunidad circense desde los aportes de otras disciplinas artísticas, como la danza o el teatro, entre otros-. Así se refería una de lxs entrevistadxs a su experiencia de convocar y acercar docentes a la ciudad:

era gente que a su vez también había viajado a otros espacios, en otros lugares del mundo y tenían mucha información recolectada de todos lados, (...) y con una trayectoria muy larga, que les permitía digamos no solo asimilar las técnicas que habían aprendido (...) sino también como apropiársela y tener una técnica personal, una investigación

personal sobre el elemento y sobre cómo dar las clases, entonces a esas personas yo las traía (C.G., comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

El origen de la vivencia itinerante de la formación surge, casi como necesidad, durante la primera década del S. XXI ante la ausencia de instancias de formación locales. A pesar de que años más tarde la ciudad comenzó a ser sede de distintas propuestas formativas vinculadas a las artes del circo, la vivencia itinerante de la formación se mantiene vigente. En este sentido, una tercera forma de dicha vivencia, que podría plantearse aún a modo de hipótesis sobre la cual sería necesario seguir indagando, sería la formación itinerante al interior de la propia ciudad. En muchas ocasiones -y motivada en parte por la falta de una oferta de formación circense integral a nivel local o regional- lxs aprendices deciden complementar o completar la propia formación asistiendo regularmente a talleres de disciplinas circenses en diferentes espacios de la ciudad. De la misma forma, es frecuente que quienes deciden dedicarse profesionalmente a las artes del circo, o quienes ya pretenden continuar su formación, emprendan experiencias itinerantes para acceder a instancias de formación integrales, entre las que se destacan las propuestas de universidades públicas que pueden cursarse en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o en la Escuela Municipal de Artes Urbanas ubicada en Rosario.

Escuelas de circo y artes amigas

Los registros obtenidos durante el estudio indican que en el año 2005 se dictaron las primeras clases vinculadas a disciplinas circenses en Bahía Blanca. Esas clases eran de acrobacias aéreas en telas, estaban a cargo de Manuela González y se desarrollaban en un galpón contiguo a una escuela de gestión privada, ubicada en el macrocentro de la ciudad. Allí al finalizar la jornada escolar funcionaba una escuela de tango que decide incorporar las acrobacias aéreas como disciplina complementaria a la formación de lxs bailarines.

Luego de dos años la escuela de tango interrumpe sus actividades, pero las clases de acrobacias aéreas funcionan durante algunos años más en ese establecimiento. En simultáneo, comienza a construirse el Espacio La Lechuza -ubicado en Florencio Sánchez al 200, en el barrio Napostá-, cuyo edificio, inaugurado en 2008, fue uno de los primeros en ser diseñado para alojar disciplinas aéreas en la ciudad: “fuimos y cuando empezaron a construir La Lechu armamos el lugar para que la altura y todo (sirva), y el lugar tenga un espacio para poder dar telas, en la construcción” (M.G., comunicación personal, 26 de abril de 2024).

En los años siguientes, en consonancia con la mencionada expansión de las artes del circo y el crecimiento del número de practicantes en la ciudad, comenzaron a dictarse talleres en otros espacios, principalmente gimnasios, clubes y espacios culturales. Quienes estaban a

cargo de esos talleres eran algunxs de lxs que habían incursionado en la novedosa disciplina desde su llegada a la ciudad, que comenzaban a encontrar en el circo un “modo de vida” y en su enseñanza una posibilidad laboral. Así lo explicaba una de las docentes durante la entrevista:

como que desde ahí empezaron cada uno a abrirse (...), después cada uno empezaba a buscar un lugar donde dar, (...) se abrió un montón porque claro, de un lugar donde das clases a 10 y 5 se van a dar a otro lugar, se abre y se van así expandiendo (M.G., comunicación personal, 26 de abril de 2024).

Entre 2010 y 2014, se crearon, sucesivamente, las cuatro instituciones con las que se trabajó durante la investigación, tres de las cuales figuran como escuelas de circo en el Mapa de Escuelas de Circo en Argentina elaborado por la asociación civil Circo Abierto¹⁶. En 2010 nace Espacio del Revés -ubicado en Urquiza al 600, en el barrio Napostá-, espacio vinculado a las artes del circo en Bahía Blanca desde su creación, cuando se convirtió rápidamente en lugar de referencia y punto de encuentro para la práctica:

Acá el primer año que yo abrí vinieron (...) entrenaban acá los de circo, tengo fotos del registro y están todos (...) fue un año de encuentros así que veníamos a entrenar y malabareaban, hacían lo que querían acá (...) toda esa gente que quedó dando vuelta cuando se cerraron esos lugares¹⁷ empezaron a venir a entrenar acá, se abría este lugar para que vengan a entrenar y después como siempre, así como que son viajantes, se diluyó porque no necesitaban un lugar físico (M.G., comunicación personal, 26 de abril de 2024).

El espacio se distingue por la formación en distintas disciplinas aéreas, que conviven con otras disciplinas artísticas y/o corporales que no suelen sostenerse en el tiempo:

Siempre hubo aéreo y después siempre hubo un montón de otras actividades que se diluyen (...) hubo talleres de malabares, de teatro, de todo, de pintura, hubo danza contemporánea, danzas clásicas, elongación, el curso de Payamédicos apenas inició acá en Bahía, los encuentros del Festival de Bahía Teatro (...) como que funcionó para un montón de gente que después de ahí encontraron su espacio y su lugar pero bueno, estuvo abierto a un montón de actividades y cosas (...) como hoy, hoy si alguien me dice “quiero dar un taller”, venís y das el taller (M. G., comunicación personal, 26 de abril de 2024).

La convivencia de múltiples y variadas disciplinas aparece como una constante en los espacios dedicados a la formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca. En Maroma “hubo clases regulares de aéreos, hubo también un tiempo acrobacia de suelo, danza clásica y

¹⁶ El mapa se puede visitar en: <https://circoabierto.blogspot.com/p/escuelas.html>

¹⁷ Anteriormente en la entrevista hace referencia a *Tamarisco* y *Blanco y Negro*, dos espacios culturales vinculados a las artes del circo en la ciudad, cuya breve existencia fue anterior a la de Espacio del Revés.

contemporánea, flexibilidad, (...) palo chino, y talleres de formación intensiva en elementos un poco más nuevos o en los elementos que ya había” (C.G., comunicación personal, 19 de septiembre de 2022). En Muna al inicio dictaban “disciplinas de, como escuela de circo, primero bien de circo (...) dábamos slackline, telas, parkour, que es nuestro estandarte (...) había zancos, cama elástica, acrobacia de piso para adultos, y después hemos hecho seminarios intensivos de globología, de burbujas” (A.P., comunicación personal, 26 de septiembre de 2022). Con el paso del tiempo han ido diversificando la oferta e incorporando disciplinas novedosas como tricking y parada de manos, y hace unos años admiten identificarse más con las acrobacias que con el circo “aunque se dieron muchas cosas de circo y seguimos trabajando con la productora artística de circo, o sea que estamos ligados al circo” (A.P., comunicación personal, 26 de septiembre de 2022). Respecto a las disciplinas de los talleres que se ofrecen desde su apertura, referentes de La Nave afirmaron que “lo que tiene el circo es que abre el abanico a todas las disciplinas, o sea, entonces no es que solo queríamos hacer una sola actividad, sino que se abrió” (D.V., comunicación personal, 6 de mayo de 2024).

En este sentido, resulta pertinente nombrar esta característica identificada recuperando el término con el que se designaba a las convenciones circenses locales, que incluían *Circo y Artes amigas*. Ante la dificultad de establecer límites precisos sobre qué es lo específicamente circense y qué no lo es, y a partir de que “lo circense hay que ver cómo es en cada lugar porque cada lugar tiene su propia manera” (R.A., comunicación personal, 11 de marzo de 2024), podría afirmarse que las instituciones dedicadas a las artes del circo en la ciudad conjugan su especificidad ampliando lo circense a otras artes, convirtiéndose en *escuelas de circo y artes amigas*. Estas disciplinas, aunque pueden no compartir todas las características de lo circense, “encuentran en el circo una casa” (R.A., comunicación personal, 11 de marzo de 2024).

Si se tiene en cuenta el desarrollo local de las artes del circo, podría afirmarse que la creación de las instituciones actualmente reconocidas como escuelas de circo mantiene una estrecha relación con las Convenciones de Circo y Artes Amigas sucedidas entre 2009 y 2012. Sumado a los motivos e intereses particulares del surgimiento de cada espacio, había una comunidad circense bahiense en expansión que movilizó la búsqueda de lugares que pudieran ser escuelas donde formarse y que congregaran las múltiples experiencias del arte circense: “estábamos como todos atomizados en lugares chiquititos, como de repente nos empezamos a encontrar un poco más y de repente se empezaron a formar estos espacios que contenían a todas estas actividades más aglomeraditas” (C.G., comunicación personal, 19 de septiembre de 2022). Sin pretender establecer una lectura simplista de la historia local en términos de causa y efecto, la apertura de Muna, Maroma y La Nave, en 2012, 2013 y 2014 respectivamente, estaría

influenciada y podría entenderse como parte de las repercusiones de la realización de dichas convenciones, precisamente cuando estas dejan de hacerse.

Los datos obtenidos durante el recorrido por dichas instituciones y las entrevistas realizadas a sus referentes indican la convergencia de motivos propios de una persona o grupo: “entonces decido abrir mi propio espacio” (A. P., comunicación personal, 26 de septiembre de 2022); “nace como necesidad de expansión de ciertos talleres que daba yo antes en distintos lados” (C.G., comunicación personal, 19 de septiembre de 2022); “surgió la propuesta con los vecinos y con otros artistas de abrir un espacio cultural y bueno, nosotros propusimos que sea hacia el circo” (J.E., comunicación personal, 6 de mayo de 2024) con la necesidad de contar en la ciudad con espacios específicos para el desarrollo de estas artes:

empecé a sentir la necesidad de que existan esos espacios de creación, en esa época había poco en lo que es acrobacia aérea específicamente, sí existían muchísimas expresiones del arte circense (...) había movida de circo, por ahí en el aéreo estaba como un poquito más chiquito (C.G., comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

En tanto contexto institucional en el que se desarrollan los procesos de formación en artes del circo estudiados, es posible trazar algunas líneas respecto al grado de formalización de estos espacios según la propuesta de Sirvent et al. (2006) para el análisis de experiencias educativas más allá de la escuela. En lo que refiere a la dimensión institucional que plantean los investigadores, relativa esencialmente a los fines y objetivos de las instituciones, podría afirmarse que existe un alto grado de formalización si se las observa conjuntamente, aunque este varía en cada espacio. Como se planteó más arriba, las cuatro instituciones tienen entre sus objetivos, la formación en circo y artes amigas, a la vez que presentan algunas particularidades.

En íntima relación con los motivos del surgimiento del espacio, La Nave -ubicada en Rondeau al 900- se propuso desde sus inicios recuperar/revalorizar “parte del patrimonio histórico estrechamente asociado al trabajo del ferrocarril que dio origen al barrio Noroeste” (Escudero et al., 2019, p.524) en el que se ubica. Asimismo, “en ese momento era como bastante caro tomar clases de circo en Bahía porque la formación no es pública, sino que es privada y bueno era bastante costoso en ese momento y los espacios eran menos” (J.E., comunicación personal, 6 de mayo de 2024), ante lo que decidieron atender “la necesidad de contar con un espacio accesible” en el que muchas de las actividades que se realizan son a la gorra consciente, y aquellas que tienen un costo monetario admiten también otras formas de intercambio, a la vez que aportar para “salvar este galpón” (J.E., comunicación personal, 6 de mayo de 2024).

Lo anterior permite observar, desde sus cimientos y de forma muy concreta “la pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio” (Freire, 1996, p.33). El trabajo de

recuperación cotidiano emprendido por artistas, y vecinxs, hace de un terreno abandonado un espacio de educación artística para sectores populares a la vez que un espacio de trabajo y entrenamiento para artistas de la ciudad.

Por su parte, Muna apuesta al respeto por la libertad de movimiento subjetiva sin establecer restricciones asociadas a los límites de edad:

cada quien trae su propio bagaje y su propio conocimiento y si yo le pido a alguien, que ejecute una acrobacia y la acrobacia que está haciendo no es técnica, pero es lo que su cuerpo y su cerebro interpretan que es esa acrobacia tratamos de basarnos en lo que cada quien trae (...) esa es la idea, que cualquiera puede hacer esta actividad (A.P., comunicación personal, 26 de septiembre de 2022).

Asimismo, asumen que el funcionamiento de la institución esté radicado en clubes barriales, habiendo habitado varios de ellos en sus 12 años de existencia y estando actualmente ubicados en las instalaciones del Club Bella Vista de Bahía Blanca –en calle Rincón al 500 del barrio Bella Vista–. Así lo expresaba su fundador y coordinador: “el funcionamiento debía ser sin duda para completar toda la parte social en clubes porque creo en el formato cooperativista, en todo sentido, de trabajo, de colaboración, y la autogestión, que a través de la cooperación se da siempre” (A.P., comunicación personal, 26 de septiembre de 2022).

Por su parte, Maroma -espacio ubicado en Chancay al 300, en el barrio Pacífico- se ha ido consolidando desde sus orígenes y con variadas propuestas desarrolladas allí -como el Ciclo de Escenas de Pequeño Formato y las Jornadas Acrobáticas- en tanto “espacio de producción de artes del circo” con “un enfoque escénico, no solamente formativo en cuanto a la técnica (...) el sesgo que va a tener el lugar va a ser artístico más allá de que somos súper rigurosos con las cuestiones técnicas” (C.G., comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

Respecto a dichas propuestas, permiten aludir aquí a la existencia de otros *proyectos simultáneos asociados* que se han identificado en las instituciones dedicadas a la formación en circo y artes amigas de Bahía Blanca. Estos proyectos pueden abarcar una multiplicidad de actividades, aunque predominan los vinculados al ámbito artístico que operan en forma de compañías escénicas o productoras de eventos, y cuyos integrantes en ocasiones son parte del plantel docente a cargo de los procesos de formación en artes del circo.

Para concluir la descripción de las escuelas donde formarse en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca, resta mencionar el grado de formalización respecto a lo que Sirvent et al. (2006) denominan dimensión sociopolítica, que refiere a “la relación de la experiencia educativa con el Estado” (p.8). Los datos reconstruidos sobre este punto no permiten hacer un análisis en profundidad de la situación, sin embargo, podría afirmarse que el grado de

formalización en esta dimensión es bajo, aunque como en el caso de la dimensión institucional, esto varía con notoriedad entre instituciones.

Dicho bajo grado de formalización en la dimensión sociopolítica coincide, e incluso podría resultar previsible, si se considera la histórica desjerarquización y deslegitimación de la que gozan hasta la actualidad las artes del circo en Argentina. Cabe recordar que en 2011 se formó en el país la Asociación Civil Circo Abierto, que desde entonces ha tenido entre sus objetivos “disputar el reconocimiento (material y simbólico) de la actividad artística y la condición de trabajadores de la cultura de los/as artistas circenses” (Infantino, 2024, p.369) enfrentándose al desafío de la elaboración colectiva de proyectos de ley para la promoción del sector. Crear leyes que consideren “las maneras diversas en las que se desarrollan las artes circenses en la arena contemporánea argentina”, entre las que ubican a las escuelas y espacios de formación circense públicos y privados, “implicó incluir a todas estas modalidades y espacios de desarrollo del circo actual, no solo desde su visibilización sino desde la incorporación de las diferentes necesidades y demandas que cada modalidad implica” (Infantino, 2024, p.371).

Si bien se han dado pasos importantes en la demanda por políticas de fomento específicas para el sector, a nivel nacional en primer lugar, pero también en otros niveles de la organización estatal argentina, aún el reconocimiento legal de la actividad es incipiente y se encuentra en tratamiento, sin modificar sustantivamente la relación de los espacios destinados a la formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca con la estructura estatal.

A nivel municipal, en el año 2016 se promulga la Ordenanza N° 18486 (2016) que establece la creación de la categoría de Espacio Cultural Independiente (ECI), bajo la que se identifican Maroma y La Nave¹⁸. Definidos como “espacios multifuncionales que tengan como actividad principal la producción, formación, investigación y promoción del arte y la cultura en sus diversas manifestaciones” (Art. 1) con capacidad de público hasta 200 personas, los ECIs han ocupado progresivamente un lugar central en la escena cultural bahiense. En este sentido cabe destacar el hecho de que dos de las instituciones con las que se trabajó participen activamente y pertenezcan a la Red de Espacios Culturales Independientes de Bahía Blanca, más allá del proceso particular en el que se encuentra cada una en vías de su habilitación como tal. Ser parte de dicha red promueve y habilita, entre otros, un trabajo articulado con otras

¹⁸ Información extraída de la plataforma online Vení Cultura (<https://venicultura.com.ar/espacios.php>), de promoción de la Red de Espacios Culturales Independientes de la ciudad. A la fecha de escritura de la presente tesina, Maroma registra un mayor grado de avance en los trámites de habilitación para constituirse formalmente como ECI en comparación con La Nave.

instituciones y con el Instituto Cultural de Bahía Blanca, siendo esta una de las formas más claras de relación con el Estado que se observó durante la investigación.

La experiencia de los talleres de circo en las escuelas de educación artística

Además de las instituciones con las que se trabajó, y otras que ofrecen algunos talleres particulares de disciplinas circenses, Bahía Blanca cuenta con cinco escuelas de formación artística¹⁹ dependientes de la Dirección de Educación Artística que depende de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En dos de estas escuelas, que forman parte del sistema de educación público de gestión estatal, se hallaron experiencias de procesos de formación en artes del circo que, por el tipo de institución en la que se hallan insertos, gozan de un mayor grado de formalización en cuanto a su dimensión sociopolítica respecto a las escuelas analizadas en el apartado anterior.

En 2015 surge, ante la renuncia del docente a cargo, la posibilidad de reconfigurar el Espacio de Definición Institucional (EDI) correspondiente al plan de estudios del 1er año de la Formación Básica en Teatro para Adolescentes en la Escuela de Teatro de Bahía Blanca. Hasta ese momento la materia constaba de un taller de pantomima, pero atendiendo a la creciente presencia de las artes del circo en la ciudad, se decide que el nuevo espacio curricular implique la enseñanza de Técnicas Circenses. Así contaba la docente a cargo, artista de amplia trayectoria en la ciudad, el surgimiento de la materia y la elaboración de los contenidos durante la entrevista realizada:

había pantomima en esas horas y desde la dirección, (...) les pareció interesante que esas horas se transformen en técnicas circenses, entonces salieron las horas a difícil cobertura, los contenidos los armó un chico, que él y su familia de circo son de Punta Alta, digamos que tienen carpa. (...) estudió en la Escuela de Teatro y cuando se recibió (...) a él lo convocaron para armar los contenidos de la materia (...), y ahí para mí fue re copado que se expanda y que no sea solamente pantomima justamente que se abra a las artes del circo (M.A., comunicación personal, 11 de marzo de 2024).

La experiencia de ese taller, cuyos contenidos²⁰ involucran como disciplinas específicamente circenses una diversidad de técnicas de manipulación de elementos y malabarismo, así como herramientas de teatralidad y comicidad, ha sido rápidamente valorada de manera positiva tanto por el equipo directivo de la institución como por lxs inspectores de

¹⁹ Las cinco escuelas mencionadas son: Escuela de Educación Artística N°1, Escuela de Danzas Clásicas *Alba Lutecia*, Escuela de Teatro de Bahía Blanca, Escuela de Artes Visuales *Lino E. Spilimbergo* y el Conservatorio de Música de Bahía Blanca.

²⁰ Los programas de las materias están disponibles en: <https://etbblanca-bue.infed.edu.ar/sitio/>

la modalidad artística. Esto, promovió la creación, al año siguiente, de la materia Técnicas Circenses II como EDI para el 2° año de la Formación Básica en Teatro para Adolescentes.

Asimismo, movilizó la incorporación de un Taller de Artes del Circo a la oferta formativa para estudiantes de nivel secundario de la Escuela de Educación Artística N° 1 de Bahía Blanca, que funcionó entre los años 2016 y 2023 (N.R., comunicación personal, 5 de abril de 2024). Este taller, que a diferencia de los EDI dictados en la Escuela de Teatro de Bahía Blanca contemplaba “una propuesta más acrobática”, permitía indagar y practicar otros lenguajes circenses que involucran otras posibilidades de lo corporal, a la vez que otros riesgos: “lo que pasa es que en la Escuela de Teatro no querían que haya, eh, no acrobacia, sino trabajo acrobático, que no se eleven los chicos a más de 2 metros viste y me lo re aclararon, esto es una escuela de teatro, no de circo” (M.A., comunicación personal, 11 de marzo de 2024).

En esta cita puede observarse cómo el mayor grado de formalización tanto en la dimensión sociopolítica como institucional que poseen estas escuelas de formación artística de gestión pública podrían funcionar como limitantes a la posibilidad de desarrollo de la formación en disciplinas circenses. Las características edilicias, con aulas similares a las de cualquier escuela que no contemplan espacios para el desarrollo de otro tipo de actividades de manera segura, así como cuestiones administrativas vinculadas a la responsabilidad civil y los seguros de docentes y estudiantes que no cubren el riesgo al que pueden verse expuestxs al realizar prácticas circenses reducen la variedad de posibilidades de formación que ofrece el circo.

Asimismo, cabe mencionar que la modalidad de acceso a los cargos docentes en ambas instituciones se realizó por concurso de difícil cobertura, lo que implica que personas idóneas en la materia, sin necesidad de poseer formación en el nivel superior o título docente, pueden postularse. Esto permite hacer referencia a la escasez -a nivel nacional- de propuestas de formación pedagógica específicas para quienes se desempeñan en artes del circo.

En la actualidad existen algunas propuestas de tramos de formación a distancia ofrecidos por academias privadas, dictados por profesionales de diversas áreas -acróbatas, artistas, nutricionistas y fisioterapeutas-, pero cuya titulación carece de validez oficial. La única experiencia ofrecida por una institución de formación superior reconocida oficialmente es la Formación Pedagógica en Artes Circenses que ofrece como taller de extensión universitaria la Escuela de Arte y Patrimonio de la Universidad Nacional de San Martín, destinada a docentes de circo de escuelas y ámbitos no formales dedicados a la enseñanza para niñxs y adolescentes.

El circo como práctica corporal no convencional: acercamientos a la formación en artes del circo en el Instituto Superior de Formación Docente N° 86

Si bien no hay en la ciudad oferta formativa específica para quienes deseen desempeñarse como docentes de artes del circo, se encontró que las prácticas circenses aparecen como contenido en una materia de definición institucional del plan de estudios del Profesorado de Educación Física, que se dicta desde 2017 en el Instituto Superior de Formación Docente N° 86 ubicado en Bahía Blanca. Esta incorporación está en consonancia con experiencias que se han registrado en otros países de la región –como Brasil y Chile–, donde las prácticas circenses ya forman parte de los contenidos curriculares de la Educación Física escolar, lo que ha motivado que sean incluidas en los planes de formación de los profesorados (Bortoleto, 2011).

La materia en la que se enseñan prácticas circenses, correspondiente al 4° año del plan de estudios del mencionado profesorado, constituye un Trayecto Formativo Opcional (TFO), que se denomina Prácticas Corporales No Convencionales en ambientes no formales²¹. Según se plantea en el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Física, los TFO son

recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución (...) definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local, singular (DGCyE, 2009, p.35).

La definición de currículum que propone De Alba (1991) plantea entenderlo como una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios (p.59).

Esta definición permite hacer referencia a la relevancia de que las prácticas circenses sean un contenido curricular de una materia del plan de estudios del profesorado de Educación Física que se dicta en la ciudad de Bahía Blanca. Su incorporación, situada local e históricamente, según indica el mencionado diseño curricular, indicaría que las artes del circo son concebidas en la ciudad como elementos culturales significativos para conformar la propuesta político-pedagógica que organiza a formación de lxs futurxs profesores de educación física, contribuyendo asimismo a la difusión y profesionalización de dichas prácticas.

²¹ Esta denominación del TFO figura en la pestaña “Plan de estudios y correlatividades” de la página web del Instituto Superior de Formación Docente N° 86 –<https://isfd86-bue.infed.edu.ar/sitio/plan-de-estudios/>–, mientras que en los programas de la materia se la nombra como “Prácticas corporales en espacios no formales”.

En el marco del cursado de la unidad correspondiente a las prácticas circenses, lxs estudiantes realizan una salida educativa a alguna de las escuelas de circo y artes amigas de la ciudad, donde participan de una clase, particularmente de acrobacias aéreas en telas, que por sus requerimientos técnicos difícilmente pueden ser practicadas en las instalaciones del ISFD.

Asimismo, realizan acercamientos prácticos a las acrobacias de piso, en dúos y grupales, y en ocasiones a la parada de manos, guiadxs por la docente de la materia. El trabajo en torno a estas prácticas corporales circenses, focalizado en cómo se da en espacios no formales, es complementado en clases teórica y mediante la lectura de materiales bibliográficos sobre el circo, sus conceptualizaciones, su historia y su relación con la educación física y la escuela. Esta formación, se antecede de acercamientos a algunas prácticas circenses en las materias “Didáctica de las prácticas lúdicas” y “Didáctica de la recreación participativa”, durante cuyo cursado construyen recursos didácticos para la adaptación de prácticas circenses al contexto escolar (L.P.F., comunicación personal, 29 de octubre de 2024).

LO QUE APRENDEMOS Y LO QUE ENSEÑAMOS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN ARTES DEL CIRCO

Los grados de formalización que proponen Sirvent et al. (2006) para describir experiencias educativas más allá de la escuela incluyen una tercera dimensión, hasta ahora no abordada, que alude al espacio de la enseñanza y el aprendizaje. Esta dimensión define el acto educativo según la interrelación entre lxs sujetxs involucradxs y un conjunto de saberes, en el mismo sentido que Souto (2011) da a la concepción de formación desde su organización. A partir de esas conceptualizaciones, en este capítulo se hará un recorrido por los saberes identificados en los procesos de formación en artes del circo, así como por los modos en que estos son construidos, como se planteó entre los objetivos específicos del estudio.

Ante la pregunta por lo que enseñamos y lo que aprendemos cuando enseñamos y/o aprendemos artes del circo, docentes y aprendices participantes de los grupos focales hicieron referencia a un conjunto de saberes diversos, cuyo análisis permitió agruparlos en torno a cinco categorías construidas. La tipificación y escisión de los saberes responde solo a una necesidad de establecer cierto orden para la escritura, dado que en la práctica un mismo saber puede corresponder a más de una categoría, y los múltiples saberes conviven simultáneamente, como afirmaba unx de lxs aprendices: “el circo nos enseña muchísimas cosas, físicas y mentales, tanto individuales como colectivas” (F.F., comunicación personal, 30 de septiembre de 2024).

Saberes en torno al cuerpo

Conceptualizar el circo y sus procesos de formación en tanto práctica corporal, es decir “formas de hacer, pensar, decir, que toman por objeto al cuerpo” (Crisorio, 2016, p.36) sugiere intentar una breve caracterización del cuerpo de las prácticas de formación en artes del circo a partir de los datos relevados, para luego presentar los saberes identificados en torno al mismo.

En primer lugar, se ha observado una *concepción instrumental* explícita: “Mi cuerpo es la máquina si se quiere que me permite desarrollar todo lo que busco hacer, el cuerpo es muy importante (...) mi cuerpo es el motor” (F.F., comunicación personal, 30 de septiembre de 2024) que en el circo se asocia, desde fines del S XIX, a la posibilidad de realizar grandes hazañas (Caronello, 2019). El cuerpo de las artes del circo remite a un *cuerpo entrenado* (Sáez, 2017), es un “lenguaje artístico que tiene un requerimiento físico fuerte” (C.G., grupo focal, 7 de septiembre de 2024). Ese entrenamiento corporal garantiza la práctica del riesgo de forma segura, “un cuerpo en movimiento” que es desafiado a convertirse en “un cuerpo con una posibilidad no existente, hablo de una persona que va a haber un espectáculo circense y no está dentro de sus posibilidades de pensamiento que una persona pueda colgarse de un palo que tiene dos cuerdas” (R.A., grupo focal, 7 de septiembre de 2024).

En este sentido, la concepción de lxs aprendices refiere también a un *cuerpo total*: “las partes del cuerpo que uso son todas (...) todo el cuerpo está involucrado, cada músculo, cada tendón, cada parte de nuestro cuerpo está o debería estar predispuesto y atento y activo” (F.F., comunicación personal, 30 de septiembre de 2024). Sin embargo, la percepción del uso del cuerpo se ubica en ocasiones en algunas partes del cuerpo en particular, que lo fragmenta: “entrenar es igual a hombro, porque después las otras partes del cuerpo como que van bueno, van acompañando (...) capaz no hago la fuerza de los hombros, pero en los hombros yo siento que es lo que más trabajo” (L.S., comunicación personal, 15 de septiembre de 2024).

En segundo lugar, la fragmentación del cuerpo también permite identificar rastros de la *concepción dicotómica* del mismo, que escinde el cuerpo físico de la mente:

el lugar que ocupa el cuerpo en la formación de cualquier disciplina circense, yo creo que es primordial, es casi el 80% de lo que vamos a estar desarrollando, lo categorizo en ese porcentaje porque creo que un 20% tal vez o quizás más sea una cuestión mental (...) las partes del cuerpo que utilizo son todas ya sean músculos o ya sean la mente (F.F., comunicación personal, 30 de septiembre de 2024).

En los procesos de formación en artes del circo estudiados, se identificó un conjunto de *saberes en torno al cuerpo* que involucran conocimientos anatómicos -que permiten ubicar la

escápula, el psoas, o cual sea la parte del cuerpo que es necesario activar para lograr el movimiento deseado o llegar a una postura determinada-. Las nociones de espacialidad -en particular las disciplinas cuya práctica implica estar suspendidx en el aire y/o una postura invertida- y las capacidades físicas -flexibilidad, fuerza, resistencia, velocidad, equilibrio y sincronización- también forman parte de estos saberes.

A su vez, la consciencia corporal en relación al autoconocimiento y la propiocepción fue reconocida como otro de los saberes en torno al cuerpo: “vayan registrando cómo se sienten, cómo está el cuerpo” (diario de campo, 3 de mayo de 2024); “aprendo sobre mi cuerpo, sobre el conocimiento que adquiero sobre él, sobre mis limitaciones en cuanto a los movimientos, aprendo a llegar a los límites, a conocer mis propias limitaciones” (F.F., comunicación personal, 30 de septiembre de 2024);

también a respetar al cuerpo, (...) yo con todas las otras cosas que hice antes, en el gimnasio mismo, como que no tomas conciencia del cuerpo, ni lo hacés desde el cuerpo, (...) en esto como que tomas más conciencia del cuerpo, sabes de dónde hacer la fuerza, saber exigirlo pero hasta cierto punto, respetar los tiempos como yo a veces siento que estoy entrenando y estoy cansada, pero sé que puedo dar más, pero ya cuando entrené entrené entrené y probé, intenté un montón de cosas, llega un punto que ya está, yo me doy cuenta que el cuerpo dijo hasta acá estamos hoy, seguiremos la próxima (L.S., comunicación personal, 15 de septiembre de 2024)

En este punto cabe mencionar que, sin dejar de ser conscientes del propio cuerpo en el proceso de formación, el aprendizaje de nuevos trucos pareciera exigir poner en pausa el pensamiento, confiar en que el cuerpo sabe y que la práctica es segura:

En la clase de técnicas acrobáticas, luego de la entrada en calor, comienzan a practicar subir a la vertical. El profe lxs va mirando, y en un momento interrumpe a una aprendiz: “no no no te tires”, luego de lo cual le muestra nuevamente el ejercicio mientras explica: “fíjate que voy... plancha hasta el final”. Mientras la aprendiz vuelve a intentarlo el profe indica: “no pienses que te vas a caer, pensá en la vertical” (diario de campo, 26 de abril de 2024).

Saber hacer

Al preguntar en una clase de acrobacias aéreas para niñxs: “¿qué aprendemos en telas?” la respuesta inmediata fue: “a hacer el relojito”; “la vuelta carnero para atrás” (diario de campo, mayo de 2024), en relación a lo que habíamos trabajado durante las clases de esa semana. La referencia a los “trucos” o “figuras” aprendidas, habilita a pensar en un *saber hacer* propio de

los procesos de formación en artes del circo. “Hacer el relojito” exige, para su realización, el conocimiento de un procedimiento, una serie de pasos que se deben realizar estando de pie sobre el nudo de la tela.

Este saber hacer, aparece asociado directamente a un saber técnico que es garantía de seguridad en las disciplinas circenses: “hay un momento donde necesitamos la técnica para entender el lenguaje, de alguna manera, con la metodología que sea, uno tiene que terminar digamos absorbiendo o aprendiendo cómo se desarrolla lo que voy a hacer de manera segura” (C.G., grupo focal, 7 de septiembre de 2024)

El saber hacer, como saber de la práctica, no se restringe a los procedimientos técnicos para la realización de trucos de la disciplina circense que se esté aprendiendo o enseñando, involucra también conocer cómo realizar determinadas posturas que se ejecutan en una entrada en calor -como una “carpa” o “cobra”- o durante el momento de elongación.

En el mismo sentido, el saber hacer -cuyo conocimiento aparece como garante de la seguridad y el cuidado en la práctica de las disciplinas circenses- involucra saberes específicos de las distintas disciplinas:

dentro de las técnicas circenses que trabajamos, todas actividades y técnicas circenses que yo manejo y hago, (...) trabajo lo que tiene que ver con la teatralidad, la comicidad, entonces todas las herramientas que de ahí se desprenden sin especificar en alguna técnica en particular, clown, bufón, payaso. (...) trabajamos manipulación de elementos, malabares, (M.A., grupo focal, 7 de septiembre de 2024).

Este saber hacer propio de las disciplinas, tiene como condición, aunque no necesariamente previa en términos de temporalidad, los saberes en torno al cuerpo presentados más arriba. Sin conocer una inversión difícilmente pueda realizarse un rol en la tela o una vertical en el trapecio, sin ubicar la escápula y cómo abrir el pecho, difícilmente pueda realizarse una plancha a una mano en el trapecio, aunque la apertura del pecho pueda ser aprendida “in situ” mientras se ejecuta el ejercicio, a partir de las correcciones e indicaciones de lx docente u otrxs aprendices.

Saber expresar artísticamente

En los datos obtenidos en el trabajo de campo de la presente investigación, aprendices y docentes ubicaron el saber hacer presentado como requisito previo a cierto *saber expresar artísticamente*, propio de las artes del circo en tanto práctica corporal artística, con una intencionalidad expresiva (Sáez, 2017):

lo que yo les busco enseñar es o sea, brindarles un momento para poder superar las barreras de lo técnico y transformarlas en un hecho donde se pueda comunicar algo, (...) no solamente mostrar con el cuerpo sino poder transmitir una emoción, contar una historia, no sé involucrar al espectador en algún pensamiento, no tiene por qué ser literal pero conmover (...) ir a explorar lo escénico, así que creo que hoy por hoy lo que me interesa enseñar es eso, que el artista circense pueda también tener ese momento de exploración con la voz, con la emoción, con su propia creatividad que vaya más allá de, bueno, tengo este truco, dónde lo meto (V.A., grupo focal, 7 de septiembre de 2024).

muchas veces trato de darle al último momento de la clase, lugar al desarrollo del lenguaje desde el costado artístico. Porque más allá que (...) uno quiere venir a aprender trapecio y nada más, lo artístico no quiere decir que sí o sí te tengas que exponer, pero sí aprender a desarrollar el lenguaje desde ese lado y muchas veces me pasa como que digo bueno, eso tiene que estar (C.G., grupo focal, 7 de septiembre de 2024).

es súper importante la técnica, pero si vos ya tenés formado lo artístico, eso le súper gana a la técnica y se puede disfrazar un montón con lo artístico, por esto también de saber jugar, si algo me sale mal, o estando en escena si me equivoqué o demás saber disimularlo, por más técnica que tengas no, eso no lo vas a poder disimular si no tenes algo construido artístico para poder poner una cara que cause gracia o disimularlo simplemente y que no se den cuenta. En lo personal, lo artístico creo yo que me ha ayudado un montón (L.S., comunicación personal, 15 de septiembre de 2024).

una vez que logramos tener determinada técnica, empezamos con el camino de involucrar la expresión, el arte, la música (...) creo que la mezcla del movimiento y el desafío corporal junto con el desafío de expresar artísticamente emociones es súper valiosa y tiene un goce que yo al menos no he encontrado en ninguna otra disciplina o deporte y entonces esa conexión entre lo técnico y lo artístico la observo como algo súper valioso y como algo que diferencia al circo (F.F., comunicación personal, 30 de septiembre de 2024).

Las citas anteriores permiten identificar cómo el saber expresar artísticamente, propio de las prácticas circenses en tanto prácticas artísticas, es inescindible del saber hacer característico de las prácticas circenses en tanto prácticas corporales. La tensión entre lo técnico y lo artístico atraviesa en la actualidad y hace varios años el campo de conocimientos en torno al circo, motivando la reflexión de artistas e investigadores al respecto. Sáez (2024) identifica a partir de su investigación de los procesos formativos de acróbatas circenses, *experiencias corporales*, cuyo foco de atención y objeto de reflexión es el cuerpo, (...) y *experiencias*

estéticas, en las que la atención se centra en las posibilidades expresivas (p.212; resaltados en el original). En el mismo sentido, Alonso (2024), afirma que las artes del circo requieren de la presencia de un doble aprendizaje o dos técnicas: “La del cuerpo hábil para hacer y la del cuerpo hábil para comunicarse y relacionarse con el público” (p. 242).

Al respecto, Infantino et al. (2021) advierten que “desde ciertas miradas la técnica es concebida en relación a aspectos físicos o anatómicos de la ejecución artística, quedando aquello vinculado a la expresividad y creatividad en un lugar no técnico” (p.256). Esta concepción, obstaculiza la enseñanza y el aprendizaje del saber transmitir, que asociado a ideas de “inspiración” y “genialidad” no podría ser abordado pedagógicamente.

En las conversaciones con lxs docentes durante el trabajo de campo, se encontraron referencias a incorporar este saber expresar artísticamente como parte de los procesos de formación en artes del circo, a los que se le dedican, por ejemplo, momentos específicos dentro de la clase. De esta forma, en la población estudiada, el saber transmitir es entendido a la vez como un saber hacer, que puede y debe ser abordado pedagógicamente a partir del uso de distintas técnicas y herramientas específicas de improvisación y trabajo escénico, entre otras.

Esto último, permite retomar la categoría de *circo y artes amigas* propuesta al momento de describir las disciplinas que se ofrecen en las instituciones dedicadas a la formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca. Entre los saberes que circulan en los procesos de formación estudiados, y en particular para el trabajo en torno al saber expresar artísticamente, se utilizan recursos propios de otras artes amigas, como pueden ser el teatro o la danza: “Trabajamos la teatralidad, nociones escénicas, también trabajamos trabajo corporal, danza (...) Trabajamos las acrobacias blandas porque no contamos tampoco con elementos que permitan que podamos como avanzar en esa exploración, entonces también el espacio determina lo que se aborda” (M.A., grupo focal, 7 de septiembre de 2024).

Los saberes de los procesos de formación en artes del circo como *saberes situados y sedimentados*

La cita con la que concluye el apartado anterior cierra haciendo referencia a la determinación de factores externos, como el espacio en el que se desarrollan los procesos de formación, en las posibilidades de desarrollo de esos mismos procesos. A partir de concebir las posibilidades materiales, simbólicas y estructurales de la institución, los saberes que circulen se verán modificados, en tanto promoverán la práctica de algunas disciplinas determinadas al tiempo que obstaculizan otras. Cabe destacar que condiciones climáticas como el frío en los meses de invierno -durante los cuales se realizó el trabajo de campo- así como las altas

temperaturas en los meses de primavera y verano, también modifican los procesos de formación en artes del circo, requiriendo cambios en las dinámicas de las clases o en los horarios de dictado de las mismas.

Estas características aluden a la posibilidad de construir saberes situados durante los procesos de formación en artes del circo, en tanto hay un contexto espacial y temporal que influye y modifica las prácticas. Sin embargo, esta no es la única referencia a la situacionalidad de los saberes que se ha hallado entre los resultados de la investigación.

Al revisar los registros de clases observadas, en particular los que corresponden a la formación en acrobacias aéreas en telas para niñas resulta llamativo que, para la descripción de un mismo truco o ejercicio, según sea la institución en la que este se aborda y el docente a cargo de la formación, se usan dos o más nombres distintos para nombrarlo.

Desde el lugar en el que estaba observando la clase de verticales, podía también observar lo que sucedía en el segundo turno de telas. En un momento, escucho que el profe indica que realicen una “llave de pie”. Desorientada, presto atención a lo que empiezan a hacer las niñas, yo con ese nombre no conozco ningún truco, no me suena. Sigo los movimientos, e identifico el estribo. La llave de pie es el estribo. Los nombres en cada escuela son distintos (diario de campo, 26 de abril de 2024).

Asimismo, un mismo término puede hacer referencia a dos trucos distintos según la institución en la que la formación tenga lugar.

Cuando terminan la entrada en calor, el profe de telas se dirige a una de las niñas: “¿me mostras una estrellita?”, a lo que ella responde: “¿estrellita?”, mientras lo mira pensativa. “Sí, la que te paras arriba del nudo, que probamos el otro día” indica él. En ese momento me desconecto de lo que sucede allí, estrella o estrellita, en mis clases, implica la postura de inversión en el nudo, lo que acá llaman estrellita yo lo llamo cuadrado (diario de campo, 10 de mayo de 2024).

Esta última situación vivenciada durante el trabajo de campo motivó la reflexión en torno al origen del nombre de los trucos. En la posición que denominamos estrella, el cuerpo está sostenido de tal manera por el nudo de la tela, que pueden identificarse las cinco puntas de una estrella entre las manos, los pies y la cabeza. En el cuadrado, el cuerpo se ubica de tal manera sosteniendo la tela tensa entre las manos y los pies, que la tela dibuja un cuadrado alrededor del cuerpo. Tanto el cuadrado como la estrella, y otros nombres usados particularmente para describir figuras en acrobacias aéreas en tela con nudo -rana, pajarito, candado, murciélago, entre otros- refieren a imágenes conocidas por los aprendices, que permiten asociar la postura con la imagen a la que refiere su nombre y facilitar su memorización.

En este sentido, se propone caracterizar estos saberes como *saberes situados*, no por situarse a nivel institucional siendo nombrados en términos distintos, sino por situarse en el contexto cotidiano de lxs aprendices, en su contexto concreto (Freire, 2002). La propuesta epistemológica de la educación popular colabora en la comprensión de esta idea, al plantear que “el conocimiento se produce desde la relación dialéctica entre “el ser”, “el medio” y “la historia”; es construcción social” (Visotsky, 2022, p.47). Asimismo, es pertinente recuperar, para complejizar esta idea, la noción de conocimientos situados propuesta por Haraway (1995), que “se estructura con remisión a tres lugares que configuran un espacio a la vez teórico y práctico, en el que, por tanto, el saber se sitúa ya de entrada y siempre como experiencia: el sujeto, el cuerpo y lo real” (Sáez Tajafuerce, 2018, p.96).

En relación con lo anterior, pero haciendo énfasis en lo situado de las instituciones, cabe mencionar que durante las observaciones de clase se observó cómo, habiendo transcurrido algunos meses desde el inicio de los talleres regulares en las instituciones²², algunos saberes se encontraban *sedimentados* para quienes conformaban cada grupo-clase. Esta sedimentación de los saber hacer presentados antes, significa que los mismos son parte de cada grupo, permanecen “guardados” en la memoria individual o colectiva, y se los puede poner en uso sin hacer referencia a toda la serie de movimientos implicados para su ejecución.

Luego de la entrada en calor y la preparación física, el profe indica la realización de “las 3 subidas de siempre”. Sin pregunta de por medio, lxs aprendices comienzan a subir. (...) En otra clase, la profe durante la entrada en calor dice “vamos con 10 pataditas”, “¿pataditas?” responde una aprendiz, “You know what I am talking about²³” responde la docente, y todo el grupo realiza el ejercicio indicado (diario de campo, mayo de 2024)

Saberes en torno al cuidado

A pesar de la dificultad por alcanzar una definición de lo que el circo es, hay consenso en sostener que las prácticas artísticas y corporales que lo constituyen implican para su realización la exposición a ciertos riesgos para alcanzar el desarrollo de proezas que deslumbran al público. Para minimizar esos riesgos, lxs docentes, aprendices y responsables de las instituciones en las que tienen lugar los procesos de formación en artes del circo desarrollan cotidianamente un conjunto de acciones vinculadas a las condiciones de seguridad.

²² Las observaciones se realizaron entre fines de abril y principios de mayo de 2024, mientras que los talleres regulares inician a entre febrero y marzo, según la disciplina y la institución.

²³ Se transcribió en inglés porque fue así dicha durante la clase. La traducción sería “ustedes ya saben de qué estoy hablando”.

Dichas acciones, que se suman a la práctica cuidada en términos de autoconsciencia corporal y cuidado del propio cuerpo y el de lxs otrxs, y al respeto por el tiempo del proceso personal -de aprendizaje, pero también de trabajo con los sentires que genera la práctica, entre los que el miedo es recurrente-, serían constitutivos de un conjunto de *saberes en torno al cuidado*, identificados en los procesos de formación estudiados.

Como se mencionó, estos saberes inician a nivel institucional:

el control de seguridad se hace estricto, se hace cada tres meses, se hace una subida para revisar todo y después bueno, hay cosas que tienen fecha de vencimiento (...) se dejan acá porque por ahí se usan para otra cosa, pero no para la seguridad de las disciplinas (A.P., comunicación personal, 26 de septiembre de 2022).

El *cuidado del cuerpo*, de aprendices y docentes, también integra dichos saberes en torno al cuidado, y se vincula a la comprensión de lo que se debe realizar: “nos ayuda tomar conciencia del cuerpo, de que si hacemos tal o tal movimiento nos podemos lastimar o al contrario, si nos cuidamos de esta manera, podemos fortalecer más esto y demás” (L.S., comunicación personal, 15 de septiembre de 2024). Asimismo, es percibido como novedoso en los procesos de formación en artes del circo:

ha cambiado mi conciencia sobre la anatomía, sobre la seguridad, sobre un montón de factores (...) ahora ya hay un montón de información, lo mismo con el cuidado del cuerpo y también con el cuidado del cuerpo del docente, creo que la mirada del cuerpo en relación a eso también hay que pensarla, cómo ha ido evolucionando y como hoy está muy puesta sobre la conciencia (V.A., grupo focal., 07 de septiembre de 2024).

La novedad y evolución a la que alude la cita anterior, hace referencia a una modalidad de entramiento bajo la premisa de “darlo todo” hasta “romperse”, que suele caracterizar experiencias de formación intensiva y que durante muchos años predominó en la formación circense:

me apabullaba, quedé una semana en cama después de la clase (...) por lo menos por tres años no volví a tocar una tela porque estaba como horrorizado, lo mismo me pasó con otras disciplinas, que depende cómo te lo den, por más que sea alguien que tiene una re consciencia pero está en la manera de compartirlo, bueno tenemos solo una clase, es un seminario intensivo, a romperse (R.A., grupo focal, 7 de septiembre de 2024).

Para garantizar el cuidado del cuerpo, de docentes y aprendices, se torna elemental la formación de lxs educadores en la temática, dada la responsabilidad que asumen en cuanto al cuidado de lxs otrxs: “para transmitir un contenido, una técnica o un truco hay que ser muy responsable en eso, (...) desde el docente llegar a tener ese entendimiento del cuerpo y del

movimiento para no lastimar a nadie, para que sea progresivo” (C.G., grupo focal, 7 de septiembre de 2024). En este sentido, el aprendizaje continuo, vinculado a la renovación y actualización es una de las características profesionales que Oviedo Silva et al. (2022) identifican en lxs educadores circenses.

Cabe señalar que, si bien no hay en la ciudad propuestas de formación docente específicas, un gran porcentaje de lxs docentes a cargo de los procesos de formación en artes del circo han cursado o se encuentran cursando carreras de formación docente, siendo predominantes los profesorados en teatro, danza, expresión corporal y educación física, disciplinas que brindan además formación en torno a lo corporal. Se destaca la responsabilidad por la formación observada en la totalidad de docentes con lxs que se trabajó, siendo igualmente significativas las trayectorias formativas con sus distintos grados de formalización.

Otra parte fundamental del cuidado del cuerpo tiene que ver con el *respeto de los propios tiempos* de trabajo y de descanso durante los entrenamientos. Para ilustrar esta idea, a continuación, se transcribe un diálogo que tuvo lugar entre una docente y un aprendiz en una de las clases de verticales observada:

D- Pobre, cuando esta solo le lleva más tiempo, ustedes lo llevan corriendo. A- ¿Eran tres vueltas? D- De esto sí, por eso está bueno hacer pausas, vos ignoralas a ellas (silencio) Yo me di cuenta que cuando entreno sola voy al palo, por eso digo “por qué tardan tanto” a veces. (diario de campo, 3 de mayo de 2024).

Lo anterior se observa de manera más explícita en algunos momentos de las clases, como la entrada en calor inicial o los estiramientos al final: “los ejercicios de la entrada en calor no hay que hacerlos rápido, hay que hacerlos bien” (diario de campo, 3 de mayo de 2024); “buscamos relajar y elongar el cuerpo para salir de ese estado de adrenalina, para cuidar nuestro cuerpo y que ese día o al día siguiente no nos duela tanto el cuerpo por lo que exigimos a los músculos” (F.F., 30 de septiembre de 2024).

En este punto cabe hacer mención a cierta idea de *elogio de la lentitud* que pareciera permanecer subyacente a ciertas indicaciones que se dan durante las clases, vinculadas también al cuidado del cuerpo y a la regulación de la energía. A su vez lxs docentes refieren la enseñanza desafiante del estar presente en las clases con plena atención y conexión con la práctica: “algo a lo que se pone mucho el foco digamos es al estar ahí, como la concentración, estar en la clase, conectar con el espacio al que van (...) es un objetivo al que le tengo que prestar atención” (CG. Grupo focal. 07/09/24). Estas cuestiones, parte de los saberes en torno al cuidado, también significan una apuesta que podría considerarse contrahegemónica si se la observa en relación a las lógicas de la urgencia, la inmediatez y el “multitasking” que imperan en la sociedad actual.

El cuidado a su vez comprende el *respeto a los sentires* y en particular *al miedo*, que genera la práctica circense: “jugar con tu miedo” (L.S., comunicación personal, 15 de septiembre de 2024) puede requerir distintos procesos en cada persona, por lo cual “se respetan mucho los tiempos de las personas (...) en las clases se hace mucho hincapié en eso, ‘bueno, no te animaste hoy, se va a seguir trabajando y se intentará la próxima o en alguna otra clase’” (D.V., comunicación personal, 6 de mayo de 2024).

Saberes humanizantes

El último grupo de saberes identificados en los procesos de formación en artes del circo refiere a aprendizajes que, si bien son construidos y adquieren sentido en el marco de dichos procesos, traspasan sus fronteras volviéndose saberes fundamentales para la vida en sociedad más allá de la práctica circense.

Estos *saberes humanizantes*, entre los que se incluyen los saberes en torno al cuidado ya desarrollados, abarcan *saberes significativos para las relaciones sociales*: “aprendo a compartir con mis compañeros, aprendo más allá de lo físico, más allá de la práctica en sí, aprendemos mucho sobre cuestiones humanas, sobre compartir, sobre cuidarnos, aprendemos a observar y a escuchar” (F.F., comunicación personal, 30 de septiembre de 2024); “se dan un montón de otras experiencias o aprendizajes que van de la mano de todo el núcleo principal, digamos que del objetivo de la clase, que es ir a aprender a acrobacia (...) relacionarse en grupo, la escucha” (C.G., grupo focal, 7 de septiembre de 2024).

A su vez contemplan saberes que contribuyen al “desarrollo humano, el desarrollo cognitivo del cuerpo, (...) por medio de los malabares y del teatro podíamos trabajar un montón de cosas” (R.A., grupo focal, 7 de septiembre de 2024). Estos saberes contemplan “aprender a relacionarse con uno mismo” (C.G., grupo focal, 7 de septiembre de 2024); y la “cercanía con el juego, poner el cuerpo, la libertad de movimiento, el desarrollo de la autonomía de tu cuerpo, y un montón de otras cosas más” (M.A., grupo focal, 7 de septiembre de 2024).

LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN ARTES DEL CIRCO

Consideraciones sobre la sistematización de la enseñanza de las disciplinas circenses

Para comenzar este capítulo, que presenta el análisis en torno a los modos en los que los saberes descritos anteriormente son construidos, cabe hacer mención a una hipótesis compartida por lxs artistas y coordinadores de instituciones durante el trabajo de campo. Si bien sería necesario profundizar en la temática, podría afirmarse que existen al menos dos modos de

sistematización de la enseñanza en los procesos de formación en artes del circo, que podrían referir a la vez a una diferencia en cuanto al grado de formalización de la dimensión del “espacio de enseñanza y aprendizaje”. De manera provisoria se establecerá una distinción disciplinar al respecto, aunque no debe considerarse absoluta, dado que como sin esfuerzo pueden encontrarse excepciones.

Entre las disciplinas circenses, las acrobacias y los aéreos estarían asociadas a una mayor sistematización en la enseñanza, pudiendo encontrarse una amplia oferta formativa de talleres regulares, cursos y seminarios intensivos al respecto. En cambio, las disciplinas de equilibrios, malabarismos y manipulación de elementos, permanecerían vinculadas a los modos de transmisión tradicionales del circo, que se recrean en encuentros espontáneos en espacios públicos, donde interesadxs en esas disciplinas se convocan para entrenar y compartir saberes.

Un repaso por la oferta disciplinar de las instituciones con las que se trabajó, así como por comentarios realizados por lxs artistas durante las entrevistas sostienen lo anterior: predominan los talleres regulares de disciplinas aéreas y acrobacias de piso, mientras que la práctica de manipulación de elementos, malabarismos y equilibrios se observa en los principales espacios verdes de la ciudad, donde mensualmente también se realiza el encuentro Sintonía Malabar.

Las clases observadas constan de tres momentos bien delimitados, como plantea Sáez (2017), al afirmar que las clases de disciplinas circenses y de otras actividades corporales tienen una “estructura general estándar, conformada por tres grandes momentos: entrada en calor, desarrollo de los contenidos específicos de la clase y momento final de relajación” (p.156).

A partir de las observaciones realizadas, puede afirmarse que tanto el momento de entrada en calor -que suele incluir ejercicios de movimiento articular y trabajos de fuerza y resistencia, denominados también preparación física- como el momento de relajación -en el que se realizan ejercicios de elongación y vuelta a la calma-, se realizan colectivamente en espacios bien definidos. El momento central, cuando se trabajan específicamente los saberes de la disciplina que se está entrenando, puede implicar distintos usos del espacio y de los elementos. Asimismo, en este momento el trabajo puede ser individual o en grupos, según si las clases son multinivel o si todxs lxs aprendices se encuentran en un nivel similar de aprendizaje.

Respecto a esto último, cabe mencionar que al presentar los ejercicios a realizar en cualquier de los momentos de la clase, lxs docentes suelen incorporar alternativas, a modo de *adaptaciones a las posibilidades corporales* de cada unx de lxs aprendices:

La docente explica el último ejercicio de equilibrio en spagat, lo muestra, y ofrece taquitos de goma a quien lo necesite (diario de campo, 3 de mayo de 2024). En la clase

de trapecio, hay dos trapecios a distinta altura, para los ejercicios de equilibrios sobre la barra, la docente da la opción de hacer uso indistinto de cada uno según cuál les resulte más cómodo para la altura de cada unx (diario de campo, 15 de mayo de 2024).

Usos y mediaciones del cuerpo para la construcción de saberes en los procesos de formación en artes del circo

Como se presentó en el capítulo referido a las consideraciones teórico-metodológicas, Sáez (2017; 2019) a partir de analizar la transmisión de saberes en bailarines de danza contemporánea y acróbatas, presenta tres modos de transmisión de los mismos, en los que retoma los aportes de Mora (2011). Cabe mencionar que la densidad de datos correspondientes a cada uno de estos modos ha sido mucho mayor a la que podían incluirse en la tesina, de manera que se transcribieron sólo algunos registros de observación para contribuir a la comprensión de cada uno.

Por otra parte, la denominación de dichos tres modos aquí se plantea en términos de construcción en reemplazo de la idea de transmisión, considerando que esta última podría asociarse a cierto posicionamiento pasivo de lxs educandxs, que reciben los saberes que les son transmitidos por lxs educadores. La construcción, en cambio, parte de considerar la posibilidad de agencia de educandxs y educadores, en una actividad que implica diálogo y reflexividad permanente para acceder a nuevos saberes y recrearlos a partir de las posibilidades personales y contextuales.

Cuerpo a cuerpo es el primer modo de construcción de conocimientos que Sáez (2017) recupera de Mora (2011) para definir la enseñanza entre el cuerpo de quien enseña y el de quien aprende, mediante el contacto directo y/o la manipulación del cuerpo de lx otrx, así como mediante la observación y copia mimética de los movimientos.

El profe se acerca a una aprendiz y la mueve para guiarla. Ella intenta, pero no logra llegar a la postura indicada, entonces el docente la hace bajar, y le explica guiando desde abajo su cuerpo. Luego le explica mientras le vuelve a mostrar, para que la copie (diario de campo, 15 de mayo de 2024)

En la cita, se observa cómo los distintos modos de construcción que se presentan analíticamente, en las clases pueden ser usados simultáneamente para la enseñanza de un solo truco o ejercicio. Asimismo, la observación e imitación puede ser presencial -de unx docente o de unx compañerx-, pero también es frecuente recurrir a materiales audiovisuales: “les traje un vídeo a propósito de esa plancha, se los paso” (diario de campo, 15 de mayo de 2024). El uso de los dispositivos móviles se ha observado en todas las clases a las que se asistió durante el

trabajo de campo, aunque hay opiniones disímiles respecto a su utilización, como sucede en otros contextos educativos:

a veces falta el equilibrio porque nos vamos en exceso a la imagen, estamos muy atravesados por la pantalla, por el mirar el truco y antes tal vez era mira, se subió la profe a la tela, se hace silencio mirás el truco, lo absorbes y ahora tal vez es repetir en la pantalla (V.A., grupo focal, 7 de septiembre de 2024).

El modo de construcción *cuerpo-palabra-cuerpo* (Mora, 2011; Sáez, 2017) incorpora uso de la palabra como mediadora en la comprensión de lo realizado por el cuerpo de quien enseña por parte de quien aprende: “se habla para que lo dicho llegue al cuerpo” (Mora, 2011, pp. 391-392).

Este modo de construcción fue el más recurrente en los momentos centrales de la clase, cuando se trabaja en particular el elemento o la disciplina que se está enseñando. Se utiliza cuando se muestra y explica un ejercicio por primera vez, pero también cuando se corrige y acompaña el trabajo de lxs aprendices en el elemento:

P – Te ayudo, ¿te digo? ¿O te voy a ayudar ahí al ladito?

A – No, decime.

P – Me agarro con las dos manos de este lado de la tela,

A – Bueno

P – Ahí, me voy lejos, para atrás, eso y ahí meto el pie, por el medio, y giro (las indicaciones son pausadas, se van dando a medida que el cuerpo de quien aprende responde). Eso, otra vuelta, ahí empujo la tela al pie, empujo empujo empujo, eso, y otra vuelta. Ahí está, ahí está, vuelve, vuelve un poquito. Ahí, y suelto las manitos ¡hermosa! (diario de campo, 15 de mayo de 2024)

La mediación de la palabra entre los cuerpos también es característica de las entradas en calor, en aquellas clases en las que lxs docentes realizan todos los ejercicios en simultáneo con lxs aprendices y van narrando la sucesión de actividades:

Junto y separo escápulas, me voy arriba a la carpa, hombritos, despego talones del suelo, y rebotes, apoyo pierna, y voy a hacer esto (lo muestra). La pierna de arriba va atrás, a la cuarta, y sigo. Abro piernas a la segunda, me busco taquitos y de ahí voy a agarrar el taquito así, y voy a hacer círculos (diario de campo, 14 de mayo de 2024)

El tercer modo para la construcción de saberes propuesto por Sáez (2019) también implica el uso de expresiones que medien la comunicación entre los cuerpos, aunque en este caso esas expresiones pueden no ser palabras, involucrando sonidos, onomatopeyas y cantos. El uso de este tipo de recursos no ha sido registrado en el trabajo de campo realizado. Sin

embargo, sí se identificaron situaciones en las que el uso de una o pocas palabras, que para un observador externo no describen la secuencia de movimientos que requiere el ejercicio, codifican la práctica y funcionan para movilizar el cuerpo de quien aprende. Esto es posible a partir de la existencia, al interior del grupo-clase, de ciertos saberes sedimentados, presentados en el capítulo anterior: “10 escápulas, 10 muñecas, 5 gatos contentos y enojados” es una frase que indica una serie de ejercicios de una entrada en calor y permite ilustrar esta situación. Con solo nombrar el músculo o la articulación y la cantidad de repeticiones, lxs aprendices ya identifican qué es lo que deben hacer.

Los tres modos de construcción presentados, involucran necesariamente la presencia de unx otrx, docente o compañerx, que pueda ejecutar lo que se pretende realizar, mostrarlo, para que a partir de la observación lx aprendiz pueda iniciar la construcción de los saberes implicados: “‘Si quieres aprender puedes mirarme’ le dijo una niña aprendiz a una compañera que asistía por primera vez al taller” (diario de campo, 15 de mayo de 2024);

una manera de aprender es observando, sobre todo en las actividades aéreas, porque muchas veces hay enrosques, hay movimientos, hay agarres que si bien nos lo pueden explicar oralmente, a la hora de verlo, se genera como otra conexión y otra manera de poder entenderlo (F.F., comunicación personal, 30 de septiembre de 2024)

Como plantea Visotsky (2022), “aprender mirando”, es una forma particular de aprendizaje distinta de las formas institucionalizadas y que caracteriza a las infancias, aunque en las artes del circo es un modo de aprender que no distingue edades.

Practicar, intentar, repetir

A – ¿Y cómo hacemos para aprender todo eso?

P – Practicando.

A – ¿Y qué hacemos cuando algo no nos sale?

P – Volverlo a hacer (diario de campo, 15 de mayo de 2024)

El diálogo transcrito corresponde a una conversación mantenida con una “mis nenas”, como denomino cariñosamente a las aprendices que asisten a los talleres que tengo a cargo. Luego de trabajar algunas actividades disparadoras en la jornada que realizamos el grupo focal, tuvo lugar dicha conversación. Sus breves pero contundentes respuestas sintetizan las tres acciones que titulan este apartado, y que refieren a tres prácticas básicas para la construcción de saberes durante los procesos de formación en artes del circo.

Practicar es un requisito indispensable para el aprendizaje de cualquier práctica corporal, no habiendo posibilidad de formación que no implique, en conjunto con procesos

cognitivos, poner el cuerpo. Sobre este punto pareciera existir cierto consenso, de docentes y aprendices, de todas las edades. Sin embargo, la dificultad aún de las más simples prácticas circenses -dada por la diversidad y cantidad de movimientos que suelen involucrar, así como por las capacidades físicas que exigen- implica que solo practicar no sea suficiente.

Ante esto, la repetición se torna fundamental, no solo para volver a intentar aquello que no se logró y/o corregir errores, sino y especialmente, para avanzar en el registro de los pasos realizados, tomando consciencia de la postura, los puntos de apoyo y los movimientos ejecutados en la figura o truco en cuestión. Al respecto, Sáez (2017) afirma que “la “prueba y error”, la repetición, la exploración, forman parte de este proceso de aprendizaje que implica la habituación a las nuevas posiciones y movimientos corporales que llevan a la incorporación de la técnica” (p.208). La repetición entonces, es característica de los modos de construcción de saberes en la práctica circense:

transmitir al alumno que a veces hay que hacer regresiones y a veces hay que hacer en el circo 800.000 repeticiones y que eso no está mal, que cada repetición se va a sentir diferente y el circo tiene una estrategia de enseñanza que va mucho por ese lado, aunque no nos guste repetir tanto o pasar tantas veces por el mismo lugar (C.G., grupo focal, 7 de septiembre de 2024)

Este accionar se ha observado de manera casi permanente durante el trabajo de campo, como consigna por parte de lxs docentes: “No abriste pecho ahí, solo invertiste, va de nuevo’ le dice el docente a la aprendiz, quien procede a repetir el ejercicio”; “Estamos re bien de tiempo, igual me gustaría que esta secuencia la hagan 3 veces” (diario de campo, 15 de mayo de 2024). Asimismo, aprendices adultxs identifican en la repetición una condición para la memorización de lo aprendido, que otrxs complementan con el registro escrito de lo realizado: “nos tenemos que anotar el recorrido”; “Yo no me lo acuerdo si no lo repito varias veces” (diario de campo, 15 de mayo de 2024).

Como se mencionó en el capítulo en torno a los saberes, el miedo constituye un elemento que se hace presente de manera inevitable durante los procesos de formación en artes del circo. Ante esto, cobra relevancia la acción de intentar, aún con miedo e incluso cuando docente y aprendices saben que probablemente lo que se pretende hacer no se logre, pero el intento contribuye a ganar confianza y disminuir el temor. Para esto, una estrategia desarrollada por lxs docentes consiste en el trabajo por progresiones, que propone la realización de determinado ejercicio o secuencia de movimientos con menor nivel de dificultad, pudiendo ser en el piso o en elementos a baja altura, para el caso de las acrobacias aéreas, o con la asistencia de unx

compañerx o elementos complementarios en el caso de las acrobacias de piso, individuales o grupales, y los equilibrios. Así lo explicaba una docente en el grupo focal:

la manera en que lo hago tiene como varias varias vertientes, a veces es más a través de un juego con el elemento o con algún compañero, primero pasamos por el cuerpo en el suelo algunos movimientos que después (...) vamos a pasar al elemento. Entonces vamos entendiendo por qué hicimos antes en el calentamiento tal cosa, por qué es tan necesario entenderlo en el aire, ir pasándolo de a poquito al elemento (C.G., grupo focal. 7 de septiembre de 2024).

¿HACEMOS UNA RONDA? LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN ARTES DEL CIRCO

Las clases observadas durante el trabajo de campo iniciaban generalmente en ronda. Una práctica que se vuelve tradición y es profundamente significativa en términos de educación dialógica y relación pedagógica. Expresa una apuesta por la horizontalidad y la circulación de saberes, como se aprecia en el diálogo entre aprendices cuando comparten los pasos de algún truco o cuidan a quien está probando un ejercicio nuevo. Además, la praxis de estas disciplinas trasciende la bancaria división mente-cuerpo²⁴.

A continuación se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las relaciones pedagógicas que se construyen durante los procesos de formación en artes del circo, a partir de la concepción de la formación en tanto acción de transformación y movilización subjetiva necesariamente mediada por otrxs (Souto, 2011).

“Las clases son encuentros”

Con la frase que titula este apartado definió uno de lxs aprendices participantes del grupo focal su experiencia en las clases de las disciplinas circenses a las que asiste. Lo colectivo se concibe como una característica determinante de las artes del circo: “me parece que el circo es sinónimo también de colectividad y de compañerismo y eso creo que son los vínculos que buscamos generar” (F.F., comunicación personal, 30 de septiembre de 2024).

La presencia de otrxs define también los procesos de formación: “no podría, una clase individual no, no aprendería de la misma manera” (L.S., comunicación personal, 15 de septiembre de 2024); “el rol de los otros en mi proceso de aprendizaje es fundamental, ya sea con mi profesor o con mis compañeros, aprendo muchísimo de la experiencia de los demás (...) teniendo una retroalimentación de saberes” (F.F., comunicación personal, 30 de septiembre de 2024).

²⁴ La educación bancaria se ha caracterizado por la posición pasiva de lxs alumnxes ante lx docente y su propio proceso de aprendizaje, así como por la escisión mente-cuerpo, donde lo corporal es sistemáticamente silenciado.

Sin embargo, los grupos muy numerosos no generan el mismo impacto ni las mismas posibilidades de encuentro que los grupos más pequeños:

hay algo que se va construyendo, no sé, los chistes, el tipo de ayuda, te vas conociendo con tu compañero y sabes qué necesita, sabes cuándo no tenés que decir nada, ni siquiera ayudarlo ni mirarlo ni nada, solamente dejarlo que se entienda él o ella o cuando sí insistir, (...) y cuándo no, eso es lo que pasa en las clases que somos menos y que el profe está más disponible (L.S., comunicación personal, 15 de septiembre de 2024).

A partir del tiempo y los aprendizajes compartidos, “se arma un grupo, la gente se conoce, se hacen como compañeros, tienen ganas de contarse lo que les pasó, ese espacio siempre está” (C.G., grupo focal, 7 de septiembre de 2024). En este sentido, los vínculos que se construyen con esxs otrxs influyen en la construcción de los saberes en los procesos de formación en las artes del circo, en particular al promover cierta disponibilidad a nivel corporal, fundamental para el aprendizaje del saber expresar artísticamente:

el trabajo grupal, en colectivo, de la gente que está tomando un taller o una clase a la hora de crear, esa unión en el grupo ayuda mucho, porque por ahí puede venir alguien que tiene un montón de experiencia y hay gente que arrancó hace un mes, pero generalmente cuando pasa eso se van acompañando, se van llevando y lo terminan mirando como un juego y ahí es donde el cuerpo se afloja también (D.V., grupo focal, 7 de septiembre de 2024).

Confiar en lxs otrxs: docente guía y sostén, compañerxs traductores.

Cornú (1999) plantea que la confianza en las relaciones pedagógicas “es aquella que hace acto, que está presente, que se constata” ante “el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido” (p.21). Como se viene planteando, en los procesos de formación en artes del circo la presencia de otrxs, en lxs que se confía, es fundamental.

El rol que ocupan esxs otrxs varía según sean docentes o compañerxs, aunque se destaca -más allá del referido uso de la ronda en las clases- la horizontalidad entre todxs lxs sujetxs de la formación, más allá del rol que desempeñen en la clase. La pregunta, recurrente por parte de lxs docentes, por “cómo están” o “cómo se van sintiendo” en el desarrollo de los ejercicios durante el transcurso de las clases colabora con el tipo de relación que se genera.

Lxs educadores son identificadxs como poseedores de un saber a ser compartido sin posicionarse asimétricamente por este motivo:

no es que el profe está, si bien obvio es el que tiene el conocimiento y el que lo comparte, no es el que está por encima. Es más, creo que aprendemos más entre

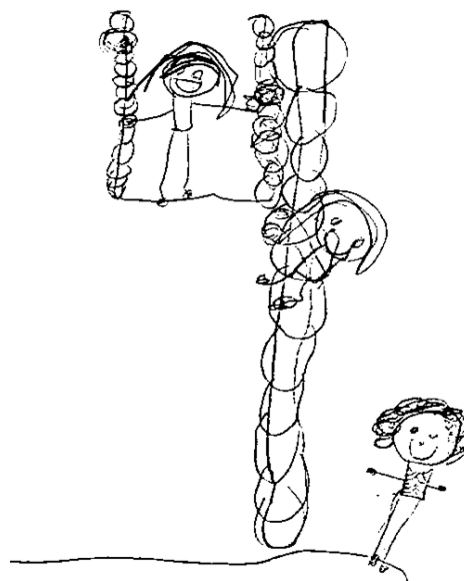
compañeros que con el profe en sí, el profe lo que hace nos guía, nos ayuda a tomar conciencia del cuerpo, (...) pero creo que se aprende más en conjunto (L.S., comunicación personal, 15 de septiembre de 2024).

Además, lxs docentes ocupan un lugar central como sostén, físico, a dar seguridad a lxs aprendices para la realización de trucos y figuras sin lastimarse, pero también emocional, al alentar y motivar a lxs aprendices. Su sola presencia pareciera ser suficiente para transmitir confianza y seguridad, como garantía de cuidado y posibilidad de rescate:

el profe por ahí no me va a poder dar la mano cuando estoy arriba, pero saber que está ahí al lado, te da una seguridad que no se puede explicar porque capaz el profe no va a poder hacer nada parado abajo. Lo único que me va a poder indicar si yo me estoy por caer o me enredé o lo que sea, me va a poder explicar cómo desenredar o cómo evitar caerme o si ya sé que me voy a caer, caer de la mejor manera para no lastimarme. Creo que la presencia te brinda más seguridad, pero no porque te esté sosteniendo una mano, sino te está sosteniendo de otros lados, que uno no, no sabe de dónde está (L.S., comunicación personal, 15 de septiembre de 2024).

En este punto, resta destacar, por lo llamativo que resultó durante el análisis, que niñxs y adultxs describieron, a su manera, ese mismo posicionamiento de lxs educadores como garantes de seguridad, como se puede observar en el dibujo que se ubica a continuación, construido en el grupo focal para niñxs aprendices, en el que la docente está presente en el colchón mientras la aprendiz se encuentra en el trapecio, sin hacer nada más que “estar ahí”:

“¿qué está haciendo la seño ahí?” pregunté, ‘Parada en el colchón’”.



Por su parte, lxs compañerxs pueden ocupar el rol de educadores o enseñantes en los procesos de formación en artes del circo: “Voy a hacer la estrella, que ya la sé’ dice una

aprendiz, a lo que una compañera responde instantáneamente: ‘la sabes porque yo te la enseñé’” (diario de campo, 15 de mayo de 2024).

Asimismo, y con mayor frecuencia, asumen el rol de traductores entre lx educadorx y lxs aprendices, para facilitar la construcción de saberes:

me sirve mucho, cuando el profe me muestra tal figura o tal secuencia verlo por supuesto, pero también cuando lo hace otro, otro compañero, ir repitiendo junto con el compañero mientras lo va haciendo, si el compañero pregunta por ejemplo y este pie iba acá o iba para el otro lado y ahí, intervenir ahí (...) ayudando al otro cuando está haciendo esa figura, charlándolo (L.S., comunicación personal, 15 de septiembre de 2024).

El cierre de la cita anterior, introduce otro aspecto clave en relación con las relaciones pedagógicas que se construyen en los procesos de formación en artes del circo. El diálogo genuino, tanto con lx docente como con lxs otrxs aprendices, está en la base de toda educación liberadora, posibilitando a lx educandx reflexionar sobre su propio proceso de formación:

Otra manera de aprender que me sirve muchísimo es, luego de pasar aquella actividad o ejercicio que estoy intentando hacer, poder charlar y poder dialogar con mis compañeros y con mi profesor para poder hacer hincapié en aquello que me costó más o que tal vez no pude lograr y creo que en esa instancia se da como el paso final para luego poder volver a intentarlo y desarrollarlo tal vez de otra manera o incluso mejor (F.F., comunicación personal, 30 de septiembre de 2024)

La presencia de las familias en las clases para niñxs

Antes de concluir, cabe señalar como categoría emergente del análisis en torno a los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca, la presencia de las familias, que en las clases para niñxs observadas son un componente más de la relación pedagógica. Si bien hay instituciones en las que se restringe el acceso de madres y padres durante las clases, hay otras que cuentan con espacios específicos en los que las familias pueden permanecer. Desde allí, se involucran e intervienen permanentemente en la formación, alentando y reconociendo los logros de sus hijxs:

“A – Mami!

M – ¡Wow, qué bonito!

A – Es el relojito” (diario de campo, mayo de 2024)

Asimismo, las familias intervienen en un rol similar al de la traducción que se asigna a lxs compañerxs en las clases para adultxs como se presentó en el apartado anterior, corrigiendo la ejecución o repitiendo las indicaciones de lxs docentes. Para esto, traspasan los espacios estipulados para las familias y se acercan al lugar en el que se encuentran lxs niñxs practicando:

“Durante la clase, un padre se acerca a su hija y le dice “no era eso lo que tenías que hacer”, ante lo que la niña le pide que espere, y sigue practicando”;

La madre se acerca y le dice ‘¡más arriba, más arriba las manos! ¡Dale!’ A la niña, su hija, le sale el ejercicio, y felicitándola la madre se acerca más para chocarle las manos a modo de festejo. Cuando lo repite, el padre se acerca y vuelve a repetir también él las indicaciones (diario de campo, mayo de 2024);

LA GIRA CONTINÚA... CONSIDERACIONES FINALES

La investigación realizada tuvo como objetivo comprender los procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca. A partir de los datos construidos mediante la combinación de distintas técnicas y herramientas de relevamiento de datos, en las que el diálogo con lxs sujetxs de la formación -tanto docentes como aprendices- fue protagonista, se pudieron describir las características principales de las escuelas de circo y artes amigas de la ciudad. Estas surgieron a inicios de la segunda década del presente siglo, en consonancia con un proceso de expansión de la comunidad circense local que tuvo un pico en su crecimiento en esos años, fruto de la realización de la Convención de Circo y Artes Amigas de Bahía Blanca y luego de los FestiCirco.

Dichas instituciones, como sedes de experiencias educativa más allá de la escuela, tienen un alto grado de formalización en su dimensión institucional y un menor grado de formalización en cuanto a la dimensión sociopolítica. Asimismo, se describieron las experiencias de formación en artes del circo que tienen o han tenido lugar recientemente en instituciones educativas de gestión pública de la ciudad: la Escuela de Teatro de Bahía Blanca, la Escuela de Educación Artística N° 1 y el Instituto Superior de Formación Docente N° 86.

Para avanzar en la comprensión de dichos procesos de formación en artes del circo en la ciudad de Bahía Blanca, se realizó una descripción densa de los saberes que allí se construyen, identificando saberes en torno al cuerpo, saberes en torno al cuidado, saberes humanizantes, saber hacer y saber expresar artísticamente como conjuntos de saberes que son a su vez situados y sedimentados.

Se observó que esos saberes son construidos mediante el uso de tres modos de construcción propuestos originalmente por Mora (2011) y Sáez (2017): cuerpo a cuerpo, cuerpo-palabra-cuerpo y cuerpo-voz-cuerpo. A su vez, la construcción de esos saberes se combina creativamente con la observación, y la práctica repetitiva de los movimientos.

Por último, se pudieron caracterizar las relaciones pedagógicas que se construyen en los procesos de formación en artes del circo como relaciones horizontales, en las que lxs docentes

se destacan por su rol como sostén al ser garantes de la seguridad para la práctica, y lxs compañerxs se desempeñan como traductores para el aprendizaje. Asimismo, se identificó que las familias también ocupan un rol en las relaciones pedagógicas cuando lxs destinatarixs de los procesos de formación en artes del circo son lxs niñxs.

Antes de concluir, cabe mencionar que el recorrido realizado y los resultados obtenidos constituyen un aporte, pequeño pero significativo, ante la vacancia de construcciones teóricas situadas por fuera de la región metropolitana de Buenos Aires, así como por la novedad del tratamiento de la temática desde la especificidad disciplinar de las Ciencias de la Educación.

Sobre esto último, quisiera resaltar que, si bien se realizaron en la investigación acercamientos a conceptualizaciones sobre lo corporal a partir de lo reconstruido del trabajo de campo, el proceso recorrido me ha permitido identificar cierta vacancia al respecto en mi trayectoria. En la formación en Ciencias de la Educación recorreremos perspectivas de lo educativo que se sostienen en la moderna escisión mente-cuerpo, siendo escasos los abordajes sobre la educación del cuerpo y el cuerpo en la educación.

Una profundización de los procesos de formación en artes del circo desde los aportes teóricos de la educación corporal, así como la puesta en diálogo de las concepciones del cuerpo en los procesos de formación en artes del circo con las concepciones del cuerpo en otros procesos educativos podrían ser líneas de indagación para futuras investigaciones.

Por otra parte, continuar la reconstrucción histórica de las artes del circo, no solo en Bahía Blanca sino en el interior del país, sería una valiosa tarea a emprender para una mejor comprensión de las prácticas circenses actuales y, a su vez, de sus procesos de formación.

Por último, la investigación realizada constituye un primer intento de sistematización y teorización en torno a las pedagogías circenses en Bahía Blanca, y como tal es posible continuar el recorrido iniciado haciendo énfasis en la formación desde alguna de sus dimensiones, lo que posibilitaría complejizar el análisis sosteniendo la reflexión dialógica con quienes integran la comunidad circense local.

Con el deseo de convocar a otrxs a sumarse a la tarea iniciada con esta investigación, y con la certeza de que el circo, la investigación y la educación son prácticas críticas más que potentes para emprender la transformación subjetiva y del orden social vigente, es momento de que la gira continúe, y como afirmara Roberto “Tato” Iglesias, referente de la práctica trashumante de la educación:

El circo de la vida, debe continuar. Está en nosotros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara Alcántara, A. (2017). Circo, educación y transformación social. Una propuesta desde la educación social. *Revista de Educación Social*, (24), 957 - 962.
- Alonso, V. (2024). Arte, cuerpo y técnica: fragmentos de una etnografía del circo en Montevideo, Uruguay en J. Infantino (Org.), *El arte del circo en América del Sur. Trayectorias, tradiciones e innovaciones en la arena contemporánea* (pp. 233-254). FiloSurfer.
- Bénard Calva, S. M. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Blanco, M. (2012). ¿Autoetnografía o autobiografía? *Desacatos*, (38), 169-178.
- Bortoleto, M. A. C. (2011). Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. *Cadernos de Formação RBCE*, 2(2).
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Capocasale Bruno, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En L. Abero, L. Berardi, S. Garcia Montejó, R. Rojas Soriano (Eds.), *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 32 - 45). CLACSO.
- Caronello, E. (2019). Capítulo 10. Educación del cuerpo y circo: primeros esbozos sobre el problema de la despolitización del circo para su inserción escolar. En R. L. Crisorio, A. A. Lezcano y A. L. Rocha Bidegain (Coords.), *La educación corporal como programa de investigación. Elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales* (pp. 120-127). Editorial de la Universidad de La Plata.
- Chiavassa, M. S. y Pietrarelli, A. L. (2018). Las prácticas corporales circenses: estudio de dos casos en la ciudad de Córdoba [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Villa María].
- Colectivo Situaciones y Universidad Trashumante (2004). *Universidad Trashumante (territorios, redes, lenguajes)*. Tinta Limón.
- Contreras, J. D. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J.D. Contreras. *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.

- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas en G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (comps). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp.19-26). Novedades educativas.
- Crisorio, R. L. (2016). Capítulo. En E. Galak y E. Gambarotta (eds.). *Cuerpo, educación y política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (pp.xx). Editorial Biblos.
- Cunietti-Ferrando, A. J. (2002). El famoso Raffetto. *Historias de la ciudad. Una revista de Buenos Aires*, 18. <https://buenosaireshistoria.org/juntas/el-famoso-raffetto/>
- Dal Gallo, F. (2024) El espectáculo de circo social: la configuración de un lenguaje propio en J. Infantino (Org.), *El arte del circo en América del Sur. Trayectorias, tradiciones e innovaciones en la arena contemporánea* (pp. 177-189). FiloSurfer.
- Dekorsy, B. F. (2019) Importancia de la actividad circense como recurso turístico recreativo en la ciudad de Bahía Blanca. [Tesina de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur].
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Díaz, S. M. (2016) Los espacios culturales en la ciudad de Bahía Blanca: marco institucional y normativa legal. [Tesina de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur].
- Duschatsky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Editorial Paidós.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2019). Autoetnografía: un panorama en S. M. Bénard Calva, *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Escudero, J., Verdinelli, R., Velozo, D., Rodríguez, S., Bourke, G., Montenegro, A., Lucas, A., Berrondo, D., De los Santos, L. y Orazi, M. (2019). La intervención educativa de “La Nave Circo” en un contexto barrial vulnerable: inclusión y transformación social a partir de la enseñanza de artes circenses en G.A. Alonso (comp.) *II Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2019: cuando la creatividad artística en la inclusión habla: libro de ponencias sobre Educación Artística: artes integradas* (pp. 522-530). UNR Editora.

- Fals Borda, O. y Rodrigues Brandão, C. (1986). *Investigación participativa*. Instituto del Hombre. Ediciones de la Banda Oriental.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Fouchet, A. (2006). *Las artes del circo: una aventura pedagógica*. Stadium.
- Fratellini. (1988). “La pista es la libertad”. *El Correo de la Unesco*, (1), 27-28.
- Freire, P. (1981). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. En C. Brandão (Org.), *Pesquisa participante: a partilha do saber* (pp. 34-41). Brasiliense.
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía*. Libreducar ediciones.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar* (1ª ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Galak, E. (2009). El cuerpo de las prácticas corporales en R. Crisorio y M. G. Giles (dir.). *Estudios críticos sobre Educación Física*. Al margen. <https://eduardogalak.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/10/el-cuerpo-de-las-practic-as-corporales-eduardo-galak.pdf>
- Galeano, E. [Decrecimiento] (2012). *Eduardo Galeano: ¿Para qué sirve la utopía?* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GaRpIBj5xho&t=4s>
- Gómez, P. N. (2007). El circo en la escuela como proyecto. Una propuesta significativa para el desarrollo de los contenidos de la Educación Física escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (115).
- Grasso, A. (2018). *La corporeidad incorporada: ¿cómo se enseña desde un nuevo paradigma de cuerpo?* Editorial Brujas.
- Grecco, L. (21 de enero de 2023). “Memo” Galassi: el músico que abrazó la alfarería e hizo de su vida un circo. *La Brújula 24*. <https://www.labrujula24.com/notas/2023/01/21/memo-galassi-el-musico-que-abraza-la-alfareria-e-hizo-de-su-vida-un-circo-n269872/>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, (44), 165-179. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/3966/3443>

- Gutiérrez Sandoval, P. R., Cervantes Holguin, E., Gutiérrez Sandoval, I. R., Arizmendiz Caraveo, M. y Simental Prieto, A. (2019). -}}}}}}Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Infantino, J. (2010). Prácticas, representaciones y discursos de corporalidad. La ambigüedad en los cuerpos circenses. *RUNA*, XXXI(1), 49-65.
- Infantino, J. (2014). *Circo en Buenos Aires: cultura, jóvenes y políticas en disputa*. INTeatro.
- Infantino, J. (2016). Experiencias e intervención social desde el arte (circense) como esfera de desarrollo de políticas culturales en Argentina en M. Rotman (Comp.), *Dinámicas de poder* (pp. 277-311). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Infantino, J. (2017) De pasiones, compromisos e investigaciones de larga duración. Potencialidades y límites en una investigación colaborativa con artistas (circenses). *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 23(12), 31 - 52.
- Infantino, J. (2021). “El circo que hacemos hoy”: posibilidades, recorridos y límites de la resignificación del arte circense en Argentina. *ArtCultura*, 23(43), 246 - 261.
- Infantino, J. (Org.). (2024). *El arte del circo en América del Sur. Trayectorias, tradiciones e innovaciones en la arena contemporánea*. Ediciones Filosurfer.
- Infantino J. y Morel, H. (2015). Circo, murga e tango em Buenos Aires: Processos de ressurgimento e Arte Popular da pós-ditadura (1983). *Revista Antropolítica*, (38), 271-297.
- Infantino, J., Sáez, M. L. y Schwindt Scioli, C. (2021). *Pedagogías circenses: experiencias, trayectorias y metodologías*. Club Hem Editores.
- Invernó i Curós, J. (2021). *Circo y Educación Física. Otra forma de aprender*. Editorial INDE.
- Jelin, I. (2019). “Avatares de la investigación crítica: cuando la realidad desafía nuestras creencias/saberes”. *XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, octubre 2019.

- Katzer, L. y Chiavazza, H. (2019). *Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- La Nueva (05/10/2008). El placer de volar. *La Nueva*. <https://www.lanueva.com/nota/2008-10-5-9-0-0-el-placer-de-volar>
- Lopes, E. y Silva, D. (2024). La contemporaneidad de la teatralidad circense: diferencias y re-existencias en los modos de hacer circo en J. Infantino (Org.), *El arte del circo en América del Sur. Trayectorias, tradiciones e innovaciones en la arena contemporánea* (pp. 43-66). FiloSurfer.
- Mendizábal, N. (2006) Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa en I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). Editorial Gedisa.
- Mesa Váldez, V. (2020) Corporalidades circenses. *Saberes de circo*, (7). <https://www.saberesdecirco.com/uncategorized/corporalidades-circenses>.
- Michi, N., Di Matteo, A. J., Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías Revista de Educación*, (1), 22-41.
- Mogliani, L. (2016) *Historia del circo en Buenos Aires: de los volatineros a la formación universitaria*. Proyecto de Investigación “Historia del circo en Buenos Aires”, Secretaría de Investigación y Desarrollo UNTREF.
- Moguillansky, M. (director). (2019). La risa es cosa seria. Historias de circo callejero en Bahía Blanca [Documental]. <https://play.cine.ar/INCAA/produccion/8830>
- Mora, A. S. (2011). *El cuerpo en la danza desde la Antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
- Municipio de Bahía Blanca (s.f.). Mapa de barrios oficiales y no oficiales. <https://www.bahia.gob.ar/mapas/barrios/>
- Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca [Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca]. (2024). Teatro Politeama [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=IN9mXf_LcFU

- Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca [Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca]. (2024). Visitantes. Frank Brown. a [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jlsWTzdzQ80&t=183s>
- Núñez Hurtado, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio. SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS*, (10), 3 - 14.
- Ontañón, T., Duprat, R., Bortoleto, M. A. C. (2012) Educação Física e atividades circenses: “o estado da arte”. *Movimento*, 18(2), 149 - 168.
- Ontañón Barragán, T., Duprat, R. M., Serra, M. M. y Bortoleto, M. A. C. (2016). O debate pedagógico sobre a arte do circo na revista *Éducation Physique et Sport* (1969-2015). *Movimento*, 22(2), 567 - 582.
- Ordenanza 18.466 de 2016 [Honorable Concejo Deliberante de Bahía Blanca] Creación de los Espacios Culturales Independientes y Regulación de los mismos. 13 de junio de 2016. <https://archivo.cultura.bahia.gob.ar/espacios-culturales-independientes/>
- Oviedo Silva, F., Merellano-Navarro, E., Pazos Couto, J. M. y Toro Aréalo, S. (2022). Una aproximación al fenómeno del circo en Chile y a las características de un educador(a) circense. *Retos*, 45, 471-482.
- Renevey, M. (1986). Escuelas para los artistas. *El Correo de la Unesco*, (1), 24-26.
- Resolución 2432 de 2009. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física.
- Revolledo Cárdenas, J. (2018). 250 años del circo moderno en América Latina. *Saberes de circo. Revista colaborativa para el circo chileno* (1).
- Ricardes, G. (2021). *La historia de la Formación Profesional en artes del Circo* [Webinar]. UNTREF.
- Rodrigues Brandão, C. (2017). *La educación popular de ayer y de hoy*. Editorial Biblos.
- Roig, A. A. (1998). *La Universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. EDIUNC.
- Sáez, M. L. (2017) *Presencias, riesgos e intensidades. Un abordaje socio-antropológico sobre y desde el cuerpo en los procesos de formación de acróbatas y bailarines/as de danza*

- contemporánea en la ciudad de La Plata*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].
- Sáez, M. L. (2019) ¿Cuerpo a cuerpo? Modos de transmisión en la formación de bailarines de danza contemporánea y acróbatas en la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina). *Lúdica Pedagógica*, 1(29), 23-34.
- Sáez, M.L. (2024). Una estética del riesgo: entrenamiento acrobático y configuración sensible en J. Infantino (Org.), *El arte del circo en América del Sur. Trayectorias, tradiciones e innovaciones en la arena contemporánea* (pp. 211-232). FiloSurfer.
- Sáez Tajafuerce, B. (2018). Saberes situados. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, (60), 93-108.
- Sangiao, G. (2013). Lógicas y performances aéreas del Circo. En G. Cachorro (Comp.), *Ciudad y prácticas corporales* (pp. 243-266). Universidad Nacional de La Plata.
- Seibel, B. (2005). *Historia del circo*. Ediciones del sol.
- Seibel, B. (2012) El circo de ayer a hoy en INT. *Cuadernos del Picadero N° 22. El camino hacia el nuevo circo*.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno, C. (2006) Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent. M. T. (2018). De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 12-29.
- Souto, M. (2011) La residencia: un espacio múltiple de formación en R. Menghini y M. Negrin (Comps.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes* (1° ed.). Jorge Baudino Ediciones.
- Stoppel, E. (2024). Oficio, técnica y arte en el circo en J. Infantino (Org.), *El arte del circo en América del Sur. Trayectorias, tradiciones e innovaciones en la arena contemporánea* (pp. 255-272). FiloSurfer.
- Talellis, V. (2019). Política(s) y cultura. Reflexiones en torno a la implementación de una propuesta pública estatal de orquesta juvenil en la Ciudad de Buenos Aires en J.

- Infantino (Ed.), *Disputar la cultura. Arte y transformación social* (pp. 169-200). RGC Libros.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- Tapia, V. E. y Marques, B. G. (2022) Arte circense na perspectiva da educação popular. *Revista de Educação Popular*, 21(3), 227-242.
- Tapia, S. A. (2022). Aprendizajes transformadores: experiencias de jóvenes en un circo social de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-21.
- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación popular, trayectoria y actualidad*. Dirección General de Producción y Recreación de Saberes, Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres Carrillo, A. (2015). La Investigación Acción Participativa: Entre las ciencias sociales y la educación popular. *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, 41, 11-20.
- Torres Carrillo, A. (2018). ¿Dónde está lo crítico de la educación popular? En A. Guelman y F. Cabaluz y M. Salazar (Coords.). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. CLACSO.
- Visotsky, J. (2022). *Hegemonía-subalternidad en la historia social de la educación: Reflexiones en centros de alfabetización de adultos en Bahía Blanca-Argentina entre los años 1999 y 2003*. Praxis Editorial.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-113.