



Escuela de Postgrado
Facultad de Arte
Magister en Educación Artística

El Nuevo Circo como educación mesoaxiológica, su potencial pedagógico en la construcción del cuerpo ético en el espacio escolar.

Tesis para optar al grado de Magister en Educación Artística

Carolina Elizabeth Osses Porras

Profesora guía: Dra. Javiera Carmona Jiménez
Valparaíso, Chile

2020

Dedicatoria

A mí querido hijo Vicente por la belleza de su inspiración y la constante invitación a superarme.

A mi querida Madre por su ayuda en este largo proceso.

Agradecimientos.

A mi querida profesora Javiera Carmona por su gentil, dulce y sabia enseñanza.

A cada uno de mis profesores del Magíster por su generosidad en la entrega de sus saberes.

A los profesores Joan-Carles Mèlich y José Manuel Touriñan por la generosidad al compartir su producción teórica y libros para esta investigación.

A mis compañeros del Circo por enseñarme día a día a vivir la aceptación incondicional de la diferencia.

A los niños, niñas y jóvenes que han estado, están y estarán en el Circo del Mundo, por llenar la carpa del circo de sonrisas y de inocencia. Gracias por devolverme la esperanza en que si puede existir un mundo mejor...sus sonrisas llenan mi corazón.

Tabla de contenido

Introducción	10
Capítulo 1. Problematicación.....	12
1.1 Problema de investigación.....	12
1.2 Pregunta de investigación.....	13
1.3 Objetivo general y específicos.....	14
1.4 Hipótesis.....	15
1.5 Justificación.....	15
1.6 Importancia.....	16
1.7 Estado de la cuestión o balance bibliográfico.....	17
Capítulo 2. Marco teórico.....	20
2.1 Estructura marco teórico.....	20
2.2 Desde lo social a la educación.....	20
2.3 Circo como educación integral.....	21
2.4 Circo y su valoración en la educación.....	22
2.5 Enfoques de educación artística.....	23
2.6 Educación artística en la educación formal e no formal.....	26
2.7 Educación artística no formal como herramienta de transformación social.....	28
Capítulo 3. Marco referencial.....	31
3.1 El circo. Su historia.....	31
3.2 El Circo Moderno.....	33
3.3 Desarrollo del circo en Chile.....	35
3.4 Relación cultura popular y arte. El circo tradicional.....	36
3.5 EL Nuevo circo o Circo Contemporáneo.....	37
3.6 Circo social.....	39
3.7 Circo profesional.....	44
Capítulo 4. Diseño metodológico.....	50

4.1 Tipo de estudio.....	51
4.2 Etapas del estudio y métodos de recolección de datos.....	52
4.3 Técnica de análisis.....	53
Capítulo 5. Análisis de datos y resultados	54
5.1 hacia una fundamentación desde la pedagogía al circo.....	54
5.2 Educación artística como pedagogía mesoaxiológica.....	58
5.3 El circo como pedagogía mesoaxiológica.....	61
5.4 Aporte del circo a la formación general de las personas.....	65
5.5 El circo y su aporte al desarrollo axiológico en la escuela....	69
5.6 El cuerpo en la escuela.....	73
5.6.1 Una perspectiva del cuerpo el cuerpo atravesado históricamente por el acontecer político y social.....	73
5.6.2 El cuerpo y su carácter simbólico.....	77
5.6.3 Estatuto del cuerpo en la institución escolar en la modernidad. El papel de la disciplina.....	80
5.6.4 Una perspectiva decolonial del cuerpo en la educación. Giro decolonial.....	82
5.7 El cuerpo como lugar del desarrollo ético en la escuela.....	85
5.7.1 Desarrollo de una ética del cuerpo en la escuela.....	85
5.7.2 Cuerpo ético. Una ética desde lo corpóreo.....	90
5.8 Circo y concepción ética del cuerpo.....	92
5.8.1 Contribución del circo a una nueva concepción del cuerpo en la escuela desde su inclusión en la educación artística.....	92
5.8.2 Razones para una inclusión del circo en la escuela. Experiencia del Circo del Mundo.....	98
5.8.3 Las Técnicas de circo y sus posibilidades para el desarrollo del cuerpo ético en la escuela.	101
Capítulo 6 Conclusiones.....	108
Referencias bibliográficas.....	116

Tabla de figuras

- Figura 1. Mapa del circo social... pg. 39
- Figura 2 Malla Curricular Escuela de circo Profesional. pg. 47
- Figura 3. Principal Forma de aprendizaje del circo.... pg. 48
- Figura 4. Investigación Documental.... pg. 51
- Figura 5 Etapas de la investigación documental. ... pg.52
- Figura 6 Pedagogía Tecnoaxiológica, Mesoaxiológica y de la expresión mediada por el instrumento. pg.60
- Figura 7. Resultados Diferencial Semántico pg. 67
- Figura 8 Educación artística y circo. pg.93
- Figura 9. Grafico comparativo de valores y HSE.
- Figura 10. Cuadro de técnicas individuales de circo y valores..... pg.103
- Figura 11. Tela.... pg. 91
- Figura 12. Trapecio a vuelo... pg. 104
- Figura 13. Cuadro de técnicas grupales de circo y valores.... pg.92
- Figura 14 .Mano a mano pg. 107

RESUMEN

Esta investigación se centra en analizar la mesoaxiología como un modelo para dar sustento pedagógico al circo, para su ingreso a la escuela como práctica de educación artista y desarrollar aprendizajes éticos a través del cuerpo.

Utilizando la estrategia documental se analizan documentos, videos y literatura, referida al circo, la pedagogía mesoaxiológica y el cuerpo, que permita un análisis profundo de estas relaciones, insertas en el paradigma moderno que desarrolla la escuela y que se contrapone a la cultura que desarrollan niños, niñas y jóvenes fuera de ella.

Entre los resultados importantes de esta investigación está la constatación relativa a como el sistema escolar sigue reproduciendo el paradigma cartesiano, que separa cuerpo y mente, dando relevancia a este último, pese a la gran producción teórica que existe en educación sobre la importancia del cuerpo en los procesos de aprendizaje. La evidencia teórica que encontramos en la revisión de la mesoaxiología, nos permite inferir que es un constructo teórico que nos permite sostener al circo en el ámbito educativo, incluso como otro enfoque de educación artística. Por otro lado vemos que existen en Chile pocos antecedentes desde la educación artística que asuman al circo como objeto de estudio de esta disciplina. Finalmente analizando los resultados de las experiencias del circo social, vemos como el cuerpo, como territorio, es un espacio de aprendizaje desde la experiencia de valores y habilidades.

ABSTRACT

This research focuses on analyzing the *mesoaxiology* as a model to give pedagogical support to the circus, for its entry to school as an artist education practice and to develop ethical learning through the body.

Using the documentary strategy, documents, videos and literature are analyzed, referring to the circus, mesoaxiological pedagogy and the body, which allows a deep analysis of these relationships, inserted in the modern paradigm that

the school develops and that is opposed to the culture they develop boys, girls and young people out of it.

Among the important results of this research is how the school system continues to reproduce the Cartesian paradigm, which separates body and mind, giving relevance to this last one, despite the great theoretical production that exists in education on the importance of the body in learning processes.

The theoretical evidence that we find in the review of mesoaxiology, allows us to infer that it is a theoretical construct that allows us to support the circus in the educational field, even as another approach to artistic education. On the other hand, we see that in Chile there are few antecedents from artistic education that assume the circus as an object of study of this discipline. Finally, analyzing the results of the experiences of the social circus, we see how the body, as a territory, is a learning space from the experience of values and abilities.

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación surge por el interés en generar una reflexión en torno al nuevo circo, sus capacidades pedagógicas y la revalorización del cuerpo en el espacio escolar. Frente a la estigmatización social del artista del nuevo circo, generalmente vinculado al malabareo en las esquinas, la poca producción teórica que hay de este arte, el poco conocimiento, hay que reconocerlo, del sector circense de la educación artística como problema de educación, con la consiguiente necesidad de conocimiento de pedagogías y didácticas y, del olvido del cuerpo como territorio de aprendizaje fundamental en la escuela; es que surge esta investigación que se nutre de una variada fuente de autores y disciplinas, a saber, desde la educación artística, la filosofía, la ética, el circo social, educación, etc.

El primer capítulo está referido a la problematización de la tesis se presentan los objetivos generales y específicos, preguntas de investigación, hipótesis, estado del arte.

El capítulo segundo desarrolla el marco teórico de la investigación en donde se presentan diferentes enfoques de la educación artística, tanto desde su inserción en el mundo formal como en el informal.

En el tercer capítulo denominado marco referencial hacemos una relación sobre el circo en todos los ámbitos en que se ha desarrollado con el fin de poder contribuir al conocimiento de este arte. Una historia que solo en China cuenta con 3000 años de historia y que en el Chile colonial, ya existe referencias en las casas de volatineros veremos como a partir del nacimiento del nuevo circo en Chile surge el circo social y la profesionalización de un nuevo arte en nuestro país.

El cuarto capítulo Desarrolla el enfoque metodológico de la tesis, la que se enmarca en un paradigma cualitativo siendo el método de investigación el documental y al técnica de análisis, el de análisis de contenidos.

Lo que respecta al análisis propiamente tal se realiza en el capítulo cuarto donde revisamos la pedagogía mesoaxiológica como corpus teórico para sustentar

desde esta disciplina al circo, para continuar revisitando los contenidos respecto de la modernidad en torno al cuerpo, el cuerpo en tanto portador de sentido. Desde la perspectiva decolonial, veremos como el cuerpo cambia de estatuto, transformándose en un territorio portador de diferencia. Así llegaremos a la ética, descubriendo la noción de ética del cuerpo, que nos permitirá construir la noción de cuerpo ético, y como la alteridad como principio, atraviesa, los cuerpos de las personas. Lo que nos permite llegar al circo, espacio magnifico para el desarrollo ético de las personas.

El capítulo sexto son las conclusiones donde nos referimos a los hallazgos realizados en el proceso de investigación y a la apertura a próximas investigaciones.

Capítulo 1. Problemática

1.1 Problema de investigación

El problema en el que se centra esta investigación es acerca del circo y como darle a este, un marco conceptual desde la pedagogía que permita su incorporación en el ámbito escolar y reivindicar de este modo el cuerpo en dicho ámbito.

Específicamente, esta tesis reflexiona acerca del circo, la pedagogía mesoaxiológica y el cuerpo en el espacio escolar, tomando como punto de partida la necesidad de incorporar las artes circenses en la escuela, su consideración como parte de la educación artística, por un lado y, por el otro, la reivindicación del cuerpo, como territorio protagonista de aprendizajes en el espacio escolar. En términos más concretos, entendemos a la mesoaxiología como el elemento que puede otorgar al circo un fundamento pedagógico, a partir del cual se puede lograr la inclusión de las artes circenses en la escuela. La mesoaxiología, por su parte, se propone como medio para la incursión del circo en el ámbito escolar. Una solución de índole teórica para un problema práctico. Para efectos de esta investigación, trabajaremos con la siguiente definición de mesoaxiología, que nos permite valorar al circo en tanto área cultural y actividad mediada por instrumentos:

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación que se construye para Educar. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación (Tourinán, s/f, parr.4).

A partir de esta definición podemos argumentar que el circo es susceptible de ser considerado como pedagogía mesoaxiológica porque es un área cultural perfectamente apta para ser transformada en ámbito de educación. Además, debido a su utilización de técnicas artísticas (trapezio, tela, rueda alemana, rueda

circ, malabares, clown, lira, etc.), el circo puede entenderse como una actividad mediada.

La educación artística, que en Chile constituye una asignatura que se imparte en la escuela, y que, a nuestro juicio, debería entender a las artes circenses como uno de sus elementos, tiende a ignorarlas como ámbito de educación formal, y les asigna una función meramente recreativa. Entiende al circo como algo meramente recreativo, y no como un ámbito formal de educación. Fuera de ella es donde, más se desarrolla la actividad circense como educación artística no formal, a través de talleres, laboratorios y experiencias de grupos auto gestionados.

Pensamos que el circo, a pesar de tener miles de años de desarrollo y de contar con una técnica de un gran virtuosismo, no es considerado como una producción artística, sino más bien como un producto de entretenimiento, a diferencia de la pintura, las artes visuales u otras artes escénicas, como la danza y el teatro. La modernidad no ha sido capaz de entender al circo en toda su profundidad, pues a partir de un enfoque sesgado, tiende a reducirlo a una expresión meramente popular (en un sentido peyorativo). Chile no hace más que reproducir la mentalidad moderna, pues asocia la actividad circense al trabajo en las calles, de modo que no logra trascender al espacio escolar en una dimensión pedagógica, aun existiendo referentes que comprueban su potencial educativo. El circo no cuenta con propuestas pedagógicas que validen su incursión en la escuela y problematizaciones teóricas en torno a su condición en la educación artística y a los enfoques en que esta disciplina puede desarrollarse.

En lo que respecta al cuerpo, espacio fundamental de trabajo del circo, esta investigación propone una reflexión más profunda sobre él, al considerarlo como un territorio donde se concibe el ser, por lo tanto, lugar donde ocurren aprendizajes fundamentales en el ser humano. En contraposición a esta concepción, la noción imperante heredera del cartesianismo, da importancia fundamental al aprendizaje cognitivo, escindiendo al cuerpo, siendo la escuela uno de los principales reproductores de este paradigma.

No obstante, la educación, particularmente la que sobrevive en el ámbito formal, aún presenta una fuerte tendencia a apartar y colocar en extremos opuestos el cuerpo y la razón, contribuyendo a ponderar lo intelectual sobre lo corporal, como parte de la herencia cartesiana (Martínez, 2004; Mora, 2010; Noyola, 2011) que ha permeado en diversos espacios de la vida humana (Caballero, 2017, p.7).

Paradójicamente, el mismo circo, también da un significado, creemos puramente mecanicista al cuerpo, olvidando o no dándole el valor que este tiene, más allá de ser un aparato más, muy bien calibrado para realizar acrobacias o funcionar respecto de un aparato de circo. El poder integrar en los artistas y formadores nociones hermenéuticas y ontológicas del cual el cuerpo es portador, creemos que es valioso.

1.2 Objetivo general y específico

Objetivo general

Analizar desde la pedagogía mesoaxiológica el papel que juega el nuevo circo en el desarrollo de una noción de cuerpo ético en el espacio escolar.

Objetivos específicos

- 1.-Generar un análisis relativo a los medios necesarios para insertar el concepto de cuerpo ético en las actividades de la educación artística mediadas por la enseñanza del nuevo circo.
- 2.- Aplicar los conceptos básicos de la pedagogía mesoaxiológica en el campo de las artes circenses, a fin de introducir dichas artes en el espacio escolar.
- 3.-Sugerir materiales teóricos para el desarrollo futuro de una ética del cuerpo.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo desarrollar una pedagogía mesoaxiológica, a través del nuevo circo, para promover la construcción de un cuerpo ético en el espacio escolar?

1.4 Hipótesis de trabajo

“La pedagogía mesoaxiológica proporciona al nuevo circo un marco conceptual robusto que le permite el ingreso al espacio escolar para promover la construcción de cuerpo ético”.

1.5 Justificación

Esta investigación se articula a partir de la necesidad de dar un cuerpo teórico desde la pedagogía al circo y de reivindicar el papel del cuerpo en el espacio escolar, el cual ha estado abandonado como territorio en el que pueden acontecer aprendizajes significativos para las personas, esto por el predominio de un modelo cognitivo en el aprendizaje, herencia cartesiana y que nuestra cultura moderna /colonial ha impuesto, a través de la hegemonía del saber. La escuela es la principal reproductora del modelo moderno y donde creemos deben tener cabida otros saberes y otras prácticas educativas, así como lo indica el siguiente texto:

Un reposicionamiento de estas prácticas educativas capitaliza el conocimiento generado desde la experiencia de aquellos colectivos que han descubierto una manera alternativa de educar y de producir saber, que puede propiciar en un contexto más amplio e interconectado, articulaciones y redes en torno a ideas, proyectos y experiencias de transformación social, con el suficiente alcance epistémico y político para cuestionar y contraponer el orden hegemónico establecido (Díaz, 2010, p.225)

El Circo tiene una rica cultura milenaria, que se ha ido perfilando con los años, lo que le ha permitido generar múltiples ámbitos de desarrollo, pero donde aún no generado un modelo válido para ingresar, es en la escuela, donde es percibido como una actividad recreativa o física, pero no es entendido en su dimensión artística y estética. En rigor, hemos visto que en la escuela, cuando se usa metodología, esta proviene desde lo social, donde el circo ha generado, modelos

y metodologías. Por este motivo creemos importante generar este cuerpo teórico para el circo en su ingreso a la escuela y su validación como educación artística, al igual que otras artes escénicas.

Por otro lado está el cuerpo el que como espacio de aprendizaje no es considerado en la escuela contemporánea, pese a que hace tiempo se viene discutiendo acerca de los aprendizajes y como estos, no solo ocurren mediante procesos cognitivos. No se logra superar la dicotomía cuerpo mente en la escuela, vemos por tanto, alumnos que deben ser adiestrados para permanecer en el aula. La escuela se presenta como el lugar, donde el poder, a través de la disciplina, reduce los cuerpos y los homogeniza.

Esta tesis busca reflexionar en los modos en que podemos a través del arte, en este caso del circo, al tener un modelo pedagógico que lo respalde, ingrese a la escuela y pueda restituir una parte, de las posibilidades que el cuerpo tiene como lugar donde ocurren los aprendizajes, que van desde el sí mismo, como los que incluyen al otro, dado su carácter relacional.

1.6 Importancia

La importancia que tiene esta tesis es la de contribuir a la reflexión, desarrollo, análisis y generación de contenidos de nuevo circo y de educación artística, desde la consideración del poco material teórico que existe en Chile sobre esta disciplina artística y menos aún, de educación artística y nuevo circo.

El cómo concebir una inserción del nuevo circo en ámbito escolar dándole una perspectiva pedagógica a través de la mesoaxiología, revisar la noción de cuerpo en este espacio es fundamental en esta investigación, permitiéndole devolverle a este, todo su dignidad, al demostrar su carácter de espacio de aprendizaje ético de niños, niñas y jóvenes en el espacio escolar. Situación que no ocurre al estar atrapado en el paradigma moderno/colonial, que impone una homogeneización de los cuerpos.

También es importante el analizar estas nociones a la luz de saberes no tan estudiados desde las artes, que pueden establecer importantes reflexiones en el quehacer artístico y en la educación artística como lo son la pedagogía

mesoaxiológica que se puede constituir como un nuevo enfoque de educación artística y la perspectiva decolonial que valora los saberes de cada persona y comunidad.

1.8 Estado de la cuestión

Esta investigación es una reflexión desde el circo, que articula un cuerpo teórico desde la pedagogía (mesoaxiología), que permita su inserción en la escuela como educación artística, para valorar el cuerpo como espacio de aprendizaje ético en la escuela.

El nuevo circo en Chile tiene escasa producción. Desde la educación artística el CNCA, en el libro 12 prácticas de educación artística en Chile, reconoce el trabajo de la organización el circo del Mundo como una práctica de esta disciplina, reconociendo incluso el enfoque al cual estaría asociado:

Al incorporar el mundo del circo como práctica artística desdibuja las fronteras generadas por concepciones academicistas del arte, históricamente constituidas, lo que implica, un posicionamiento frente al arte y a la cultura cercano a un enfoque reconstruccionista de la educación artística(2013.p.190).

Sin embargo aparte de esto, no existe mayor investigación a partir la educación artística en cuanto al circo. Las investigaciones que existen están desde las ciencias sociales como parte de las tesis de alumnos de trabajo social, psicología, sociología. La gran mayoría toman las habilidades socioemocionales como tema de estudio y hay una que fue especialmente relevante para el sector, que fue una caracterización laboral de los jóvenes egresados de la Escuela del Circo del Mundo, realizada por Marcelo Troncoso(Uah, 2015).

Existen 2 plataformas online que se han dado a la tarea de ir acopiando material teórico de circo: Circoteca (2019) y Revista Saberes de Circo (2017), sin embargo es esta última la que ha estimulado la generación de contenidos más críticos en torno a la disciplina, incorporando temas sociales, históricos, de dramaturgia, del cuerpo, y que además, ha incorporado a la discusión el cruce del circo con otras artes. Lo que ha tratado de discutir esta revista, es la consideración del cuerpo no solo como un aparato que puede realizar proezas, sino como un espacio portador de significados y un territorio donde residen los aprendizajes. En ese sentido el trabajo realizado ha sido muy bien recibido no solo por la comunidad de circo chilena, sino que por la europea, latinoamericana y por programas nacionales como Elige Cultura, que está publicando sus números en su sitio. Esto básicamente por los contenidos que buscan generar una visión crítica y reflexiva en torno a la disciplina.

Desde el arte y la transformación social se han dado importantes trabajos en comunidades con circo, validándolo como medio para el desarrollo y empoderamiento de personas y comunidades. En este aspecto el trabajo realizado por la Red de Arte y Transformación Social ha sido relevante en la sistematización de experiencias. También es importante destacar las investigaciones y publicaciones realizadas por Julieta Infantino, que recogen el trabajo desarrollado en Argentina por el circo social.

Entre las posturas frente a los estudios circenses tenemos, por un lado, la de la antes mencionada Saberes de Circo, que busca generar reflexión en torno a las artes escénicas, y por otro, la que asumen colectivos de circo social que buscan sistematizar sus prácticas, generar metodologías y compartirlas. También están las opiniones de académicos de las ciencias sociales con interés en el circo que han logrado posicionar al circo social como un medio de transformación social. Desde el ámbito teatral, podemos mencionar los incipientes estudios de dramaturgia circense en Chile llevados a cabo por Víctor Bobadilla (2018). En lo Internacional los estudios están fuertemente centrados en temas científicos desde

la física, biomecánica. La Escuela Nacional de Circo de Canadá está liderando estudios sobre estos temas.

La mesoaxiología como perspectiva de educación es una noción relativamente nueva en el campo de la educación, que está cobrando mucha fuerza en España y en países latinoamericanos, que lideran estudios a través de la Redipe, una red de estudios sobre estos temas. Esta perspectiva pedagógica ha sido desarrollada por el Dr., Touriñan y desarrollada desde la educación artística por la Profesora Silvana Longueira Matos. El arte es capaz de mediar en procesos de aprendizaje, idea que es central en esta perspectiva pedagógica, que no solo es considerada como una constructo teórico desde la educación, sino que también es estimado como un enfoque de educación artística.

El cuerpo como objeto de estudio ha sido ampliamente estudiado; en la revisión de la bibliografía para esta investigación, pudimos revisar muchas publicaciones en donde se reivindica el papel del cuerpo en los procesos de aprendizaje, especialmente desde la educación y la filosofía de la educación, sin embargo, desde la educación artística no pudimos encontrar material sobre esto, menos aún desde el circo, donde no existe desarrollo de esta disciplina y donde los campos disciplinares están desdibujados y tienden a confundirse los ámbitos donde esta se realiza: si es en la educación, en lo social o simplemente una acción recreativa.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Estructura marco teórico

El siguiente marco teórico se estructura en seis epígrafes que desarrollan los siguientes temas: el paso que ha hecho el circo desde su trabajo social a la educación y específicamente su intento de ingresar a las escuelas. El circo en su calidad de educación integral, su valoración en la educación formal. Desde la educación artística revisaremos enfoques teorizados por diferentes autores, analizaremos la diferencia entre la educación artística realizada en espacios formales y no formales. Finalmente revisaremos la educación artística como herramienta de transformación social, un ámbito desarrollado ampliamente en américa latina.

2.2 Desde lo social a la educación.

Actualmente el circo, como arte escénica, no ha sido, por regla general. Considerado formalmente en las mallas curriculares de las escuelas en nuestro país. Existen algunos antecedentes de la inclusión de las artes circenses en los currículos, como por ejemplo, el programa Cuerda Firme de El Circo del Mundo que utiliza el circo como medio para el desarrollo de habilidades socioemocionales, con el propósito de mejorar la empleabilidad. Sin embargo, corresponde más bien a un caso aislado, que surge de las alianzas que la propia organización sostiene con los diferentes liceos.

Uno de los grandes logros de este programa es la creación de un currículo de Habilidades socioemocionales y, por supuesto, su inserción en las mallas curriculares de las escuelas técnico-profesionales, el que se genera a partir de la experiencia que la organización recoge en 25 años de trabajo de prácticas sociales con niños, niñas, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad social. En los documentos oficiales de cuerda firme, específicamente su manual, se menciona que uno de los recursos claves de su metodología de habilidades socioemocionales surge desde el circo social, desarrollado a lo largo de los años por diversas organizaciones que participaron del proyecto cuerda firme, entre las

cuales podemos mencionar: La Tarumba, Circo del Sur, y Circo del Mundo. (Cuerda Firme, 2016). Este dato afirma cómo es posible que en el caso del circo, el paso a la educación artística, sea desde el circo social, lugar que en el caso de esta disciplina es donde se poseen sistematizaciones, modelos y metodologías rigurosos.

Muchas de las iniciativas de circo social están fuertemente influenciadas por la pedagogía crítica y la educación popular de Paulo Freire, especialmente en Brasil, donde se dan junto con Chile, las primeras experiencias de circo social en Latinoamérica.

Una de las organizaciones que promueve el Circo Social es El Circo del Mundo, su área social se estructura a partir de 2 pilares teóricos a saber, arte y transformación social y la pedagogía crítica. Se busca, ante todo, fomentar procesos transformativos en los participantes de sus talleres, y a puertas de cumplir 25 años, la organización tiene claro el sentido profundamente educativo que existe en todas sus praxis. Es por esto que ha diseñado metodologías que tienden a la promoción de valores, habilidades socioemocionales y factores protectores de la resiliencia; con en el propósito de permitir el empoderamiento social y personal de niños, niñas y jóvenes.

Otra entidad que promueve el circo social en el medio chileno es la ONG Coreto. En palabras de sus creadores: “Es una institución que tiene como objetivo la utilización de las artes circenses para el desarrollo de habilidades para la vida, promoviendo procesos de transformación individual, grupal y social” (Coreto, 2020, par.1)

2.3 Circo como educación integral.

En virtud de los 25 años de existencia del nuevo circo en Chile, y el trabajo de organizaciones como El Circo del Mundo, que han venido sistematizando sus prácticas y generando data de los procesos realizados, es que se puede afirmar que el circo aporta a la formación integral de las personas. En la caja de herramientas de la Educación artística, libro editado por el Consejo de la Cultura

y las Artes, se menciona el trabajo que esta organización ha generado, señalando los beneficios que aporta la práctica del circo:

El proyecto genera muchos beneficios para sus participantes, como el desarrollo de la creatividad, de destrezas físicas y de habilidades sociales para el trabajo colectivo, el apoyo escolar y el estímulo para asistir a la escuela. Además, se abre la posibilidad de detectar algunas dificultades personales de los/as asistentes gracias a la generación de vínculos afectivos con el/la monitor/a, la incorporación de la familia y la comunidad, entre otros (CNCA, 2016).

Podemos afirmar que el circo puede favorecer el desarrollo en múltiples ámbitos, a saber:

- Destrezas físicas
- Desarrollo valórico.
- Desarrollo cognitivo.
- Desarrollo social.
- Desarrollo psicológico: Habilidades socioemocionales.

2.4 Circo y su valoración en la educación

Las experiencias antes descritas nos permiten interesantes reflexiones en cuanto a cómo se produce una relación arte educación, circo-educación y la circulación de los saberes en esta disciplina artística.

La experiencia del proyecto Uruguay “construyendo juntos el derechos al cultura menciona: “el carácter emancipador de lo expresivo como elemento

“Educativo universalista y la valorización de lo estético como aporte específico” (Ipru-Unicef, 2009, p. 19).

2.5 Enfoques de Educación artística.

Nuestro análisis de los diversos enfoques de educación artística comenzara con la revisión de la perspectiva teórica más sencilla, a saber: aquella que entiende la educación artística a partir de la distinción fundamental y básica entre educación “a través de/con” las artes y “en” las artes. Esta simple diferenciación nos abre a un mundo de significaciones y modelos a desarrollar.

La educación “en” las artes, busca una formación especializada en una determinada disciplina artística, siendo un modelo más clásico de aprendizaje de las artes

La educación “a través” de las artes o “con” las artes, en cambio, permite que niños, niñas y jóvenes construyan pensamiento crítico y reflexivo, configuren una concepción de ciudadanía y adquieran aprendizajes valóricos, entre otras cosas (Tourriñan, 2014). Una educación que permite dar respuesta a las contradicciones, desafíos de nuestro mundo o transformarse en un espacio de creación de significados para los jóvenes, en una escuela que no posibilita que la cultura juvenil o infantil se manifieste. La escuela, que opera con una concepción principalmente adultocéntrica, tiende a invisibilizar las creaciones del mundo juvenil e infantil. En el imaginario de los adultos, los jóvenes, especialmente, son representados mayoritariamente como personas conflictivas, sin embargo, existe toda una cultura juvenil que no dialoga con la escuela, y que por cierto, podría emerger a partir de los procesos de educación artística. La institucionalidad educativa, y su marcada visión adultocéntrica, no ha advertido que “La escuela bien puede convertirse en una comunidad constructora de sentido basada en el

cruce de identidades juveniles que posibiliten su resignificación". (Calderón, 2014, p. 1146).

La escuela, al incorporar la idea de educación a través de las artes (artes como medio) "podría dar espacio a estas comunidades hermenéuticas juveniles, que permitan construir sentido, una comunidad de aprendizaje, un modelo de educación dialógica" (Calderón, 2014, p. 1148).

Entendemos un espacio de construcción de sentido; se podría decir, de "sentido común", más allá de lo meramente conceptual. Se trata de una comunidad en la que todos y todas participen (Calderón, 2014, p. 1148).

La idea de educación a través de las artes se hace más clara si seguimos la opinión de Imanol Aguirre (2015). De acuerdo a este autor se debe proceder a la construcción de una nueva relación de la infancia con las artes; concebir la obra de arte como una obra abierta, despojándola de trascendencia, para que los estudiantes sean agentes activos en los tejidos sociales. "... es una de las disciplinas que más radicalmente se ha transformado durante las últimas décadas" (2015, p. 5) Esta visión más política de esta disciplina nos coloca nuevamente frente al arte como medio para el desarrollo de niños, niñas y jóvenes como personas críticas y empoderadas socialmente. En sus textos promueve como "propósito educativo la emancipación y la construcción de subjetividad" (Aguirre, 2015, p.5). El desafío es hacer dialogar estos planteamientos con los currículos escolares y con la formación de los profesores de arte y mediadores. Es por esto que el análisis que realizaremos más adelante respecto de la educación artística como herramienta de transformación social en la educación no formal, es relevante, ya que por lo menos, en la coyuntura actual, este espacio es el más favorable para poder desarrollar modelos de educación artística que apunten a procesos transformativos de las personas. Aguirre propone todas estas reflexiones a partir de las artes visuales, pero por ello, no dejan de ser válidas para las artes escénicas o la música.

En Chile la caja de herramientas de la educación artística (CNCA, 2016) distingue 4 enfoques de educación artística: Expresionistas, cognitivistas y disciplinares, enfoques culturalistas y contemporáneos.

El enfoque expresionista, cuyos mayores representantes son Herbert Read y Victor Lowenfeld, se centra en el desarrollo de la creatividad y la capacidad expresiva, que incidiría en el desarrollo sano desde lo emocional de niños, niñas y jóvenes.

El enfoque Cognitivista y disciplinar; “considera necesario ordenar los conocimientos artísticos en disciplinas (historia del arte, estética, crítica y práctica artística) para facilitar el aprendizaje por lo que se orienta al diseño de un modelo sistematizado de enseñanza que otorgue sentido al aprendizaje artístico” (Consejo de la Cultura y las Artes, 2016 p. 29). Este enfoque está orientado al aprendizaje del arte como ciencia y a la noción de conocimiento experto. Representada por Rudolf Arnheim, Elliot Eisner y Howard Garnerd.

Enfoque culturalista. Se trata de un enfoque que se estructura a partir de dos elementos centrales: el postulado de la coexistencia entre las diferentes culturas y el cuestionamiento al arte institucionalizado. Los autores culturalistas entienden al arte como una construcción cultural compleja, y postulan la necesidad de ejercer una reflexión crítica respecto a fenómenos como la producción, los mecanismos de circulación y el consumo del arte. Las temáticas en que la escuela culturalista pone énfasis son la interculturalidad, la distinción entre arte y artesanía, el colonialismo, el feminismo, problemas relativos al ciberespacio, entre otros (CNCA, 2016)

Enfoque contemporáneo: conceptos como arte, cultura, experiencia estética aparecen como conceptos más amplios y flexibles. Considera que toda la sociedad es portadora de diversidad cultural, siendo todas importantes. Por tanto cualquier manifestación artística y cultural es valorada por sí misma y por su

existencia. Este releva la multiculturalidad y es inclusiva, trabajando mucho con la artesanía local, reflexionando a partir de los significados de las personas que las hicieron, los materiales, etc. (CNCA, 2016)

2.6 Educación artística en la educación formal y no formal.

La divergencia en el ámbito de la educación artística no es solo de naturaleza teórica, pues también existen enfoques que discrepan respecto a cuestiones de naturaleza práctica. Concretamente, se discrepa en lo relativo a la forma de insertar dicha disciplina en la escuela, y en lo referido a las didácticas de enseñanza. No obstante, las perspectivas que procederemos a revisar coinciden en cuanto a los objetivos que asignan a la educación artística. Finalmente, es menester destacar que el enfoque que se adopte en esta materia determinara de forma importante el desenvolvimiento de la educación artística en el plano concreto.

Además, se debe advertir que la inclusión en la malla curricular de la educación artística en su ámbito formal, sin duda que la constriñe a una serie de regulaciones y normativas, que no tiene la educación no formal.

Educación Formal: Se realiza en el espacio escolar, está instalada en la malla curricular, sujeta a evaluación de resultado, existe una relación vertical con el docente. (CNCA, 2016) La consecuencia de adoptar esta perspectiva en el ámbito de la educación artística consiste en someter a esta última a una serie de regulaciones y normativas, lo cual redundará en una tendencia a la estandarización y en una pérdida de libertad respecto del docente y el alumno.

Las modalidades de la educación artística formal en Chile son 3: A.- Currículum Escolar (bases escolares). Abordadas en las clases de música y artes visuales. B.- Jornada Escolar Completa (JEC): Espacio para desarrollo que no cuenta con tiempo obligatorio. C.-Educación Especializada (Escuelas Artísticas): Existen 2 modalidades de liceos de educación artística y escuelas que utilizan sus

horas de libre disposición del currículum para entregar más contenidos de arte. (CNCA, 2016)

Educación no formal: Se caracteriza por su mayor flexibilidad en los formatos, asistencia voluntaria, existencia de relaciones horizontales, evaluaciones de procesos en vez de resultados. Es desarrollada por ONGs, museos, bibliotecas, centros culturales, casas ocupas, centros comunitarios, juntas vecinales, etc. (CNCA, 2016)

Estos espacios, durante años, han dado albergue a talleres de diferentes expresiones artísticas, encontrando las artes escénicas un espacio de desarrollo más adecuado que el provisto por la educación formal. Está la cuestión de la claridad conceptual que estas organizaciones tienen acerca de la educación artística, especialmente hace años atrás, donde esta disciplina no estaba tan relevada, y no se constituía como prioridad en la agenda de gobierno; pero creemos, que en la actualidad, sigue siendo un tema no menor, y que se debería debatir en la educación no formal acerca de sus constructos teóricos.

Los espacios previamente mencionados han ofrecido durante muchos años una nutrida oferta de talleres. Un ejemplo, de los años 90, es la corporación Arrau, que durante su existencia promovió talleres con formatos experimentales, entre los que destacan los exploratorios artísticos y expresivos artísticos para niños. Sin embargo, el desarrollo de estos talleres siempre se dio desde el plano de la intuición, sin recurrir a conceptualizaciones o teorías. La propuesta de corporación Arrau, dicho sea de paso, constituye aquello que en el ámbito de la educación artística se conoce como enfoque expresionista

Ahora toca revisar los aspectos problemáticos del enfoque que estamos analizando. Para algunos teóricos una de las debilidades de la educación no formal la constituye la falta de evaluación (Abad, 2002), precisamente una de las características que la diferencia del modelo formal. A la falta de evaluación, se

puede agregar la falta de sistematización, la cual consideramos como un asunto importante, especialmente cuando se trabaja con niños, niñas y jóvenes: llevar un registro minucioso de lo que ocurre en el espacio de trabajo, en términos de las relaciones, actividades y eventos, no solo sirve a modo de registro, sino que también, como un respaldo de las prácticas que se están realizando.

2.7 Educación artística no formal como herramienta de transformación social.

El concepto de Arte y Transformación Social ha estado presente en el quehacer de múltiples organizaciones, colectivos y grupos de Latinoamérica que han logrado realizar, a través del trabajo con el arte, importantes aportes a diferentes comunidades y a personas.

Sólo en Argentina, el Arte y Transformación Social tiene 20 años de desarrollo (Bang, 2013) y en Latinoamérica existe la Red Latinoamericana de arte y transformación social, fundada hace 20 años y que agrupa a 24 países que trabajan en torno a la utilización del arte para la integración social.

Comentado [t1]: revisar

Entre los objetivos que buscan las organizaciones que se agrupan en torno a este concepto está la participación, la integración, el fortalecimiento de los tejidos sociales, el empoderamiento individual y colectivo, donde el arte juega un rol fundamental; que favorece el desarrollo, la información, la creatividad y el sentirse parte de una comunidad. El Arte y Transformación Social puede incidir en los complejos entramados sociales sostiene la Dra. Julieta Infantino en el siguiente párrafo:

Sostengo entonces que lo que hemos conceptualizado como campo arte-transformador se presenta como un interesante espacio para analizar diversos modos en los que las políticas se diseñan, gestionan y negocian

en un complejo entramado en el que los distintos agentes involucrados articulan y disputan –claramente, de modo asimétrico– intereses, recursos y poder, así como sentidos diferenciales del para qué del arte y la cultura. (2019, pág. 77).

Es interesante como este espacio que se instala en la comunidad puede ser concebido como un espacio de resistencia (Bang, 2013). La idea de espacio de resistencia está presente en diferentes agentes culturales, que ven su quehacer artístico como una forma de resistir a la cultura capitalista, y de construir o robustecer los tejidos sociales en las diferentes comunidades de las cuales participan, mediante el rescate de los saberes propios de cada grupo.

También es fundamental destacar que, desde la disciplina circense, existen varias experiencias nacionales e internacionales que la desarrollan desde el ámbito no formal, ligado a lo social, buscando como objetivo final, el empoderamiento de niños, niñas, jóvenes, personas con necesidades especiales, mujeres, adultos mayores (el grupo denominado vulnerable) donde las artes y el circo cumplen un papel relevante como medio para fomentar la transformación social y humana.

Uno de los desafíos que irrumpen en nuestro país es comprender la educación artística no formal, como un medio eficaz para la transformación social. Por otro lado trabajar con objetivos que tiendan al empoderamiento social de grupos y personas, al refuerzo de los Tejidos sociales que permitan la transformación de niños, niñas y jóvenes en protagonistas de sus vidas.

Ya no buscar exclusivamente la formación que conduce a producir un bien cultural, sino que espacios que promuevan la construcción de nuevos saberes críticos y que estos contribuyan a una nueva distribución del poder y de las decisiones en cuanto a la cultura y el arte, un arte al servicio de los derechos humanos. Como lo sostiene Inés Sanguinetti: “un arte puesto al servicio de la transformación social hacia la equidad en la región, a través de la creación y

sostenimiento de una ciudadanía efectiva desde una perspectiva de ejercicio integral de los derechos humanos". (2009, p.1)

Si analizamos la educación artística desde el modelo reconstruccionista podemos ver como este busca comprender la realidad críticamente y los saberes se co-construyen entre los participantes. Si bien este modelo es propuesto para la enseñanza de las artes visuales, es susceptible de ser desarrollado por las artes escénicas y en la educación no formal.

Capítulo 3. Marco referencial

3.1 El circo. Su historia.

Comenzaremos este capítulo, refiriéndonos a la definición y a la etimología de la palabra Circo, dado que ambas hacen referencia a la actividad disciplinar, desde su arquitectura y sus orígenes. La palabra circo viene del latín “*circus*” (Círculo), y se refiere a edificios alargados, con graderías alrededor y de aspecto monumental.

En la Rae (2019) las definiciones para esta palabra son:

- 1) m. Edificio o recinto cubierto por una carpa, con gradería para los espectadores, que tiene en medio una o varias pistas donde actúan malabaristas, payasos, equilibristas, animales amaestrados, etc.
- 2) m. Espectáculo realizado en un circo.
- 3) m. Conjunto de artistas, animales y objetos que forman parte de un espectáculo de circo.
- 4) m. Conjunto de asientos puestos en cierto orden para los que van de oficio o convidados a asistir a alguna función.
- 5) m. Conjunto de las personas que ocupan el circo (|| conjunto de asientos para los convidados).
- 6) m. En la antigua Roma, recinto de forma alargada destinado especialmente a competiciones de carros y caballos.
- 7) m. Depresión semicircular en un macizo montañoso, rodeada de paredes abruptas.
- 8) m. Cráter lunar.
- 9) m. coloq. Confusión, desorden, caos.
- 10) m. desus. Cerco (|| figura que trazan en el suelo los hechiceros).

Es interesante analizar las diferentes definiciones de esta palabra, las que designan tanto al espacio que alberga al espectáculo, como al espectáculo en sí mismo. La idea de lo circular, asociado a lo ritual y a las primeras apariciones acrobáticas en los espacios sagrados, está también presente en estas acepciones y por último, irrumpen las ideas: de lo confuso, desordenado y caótico, que en el imaginario social, aún persiste con respecto al circo. Otras ideas relativas al circo se manifiestan en los prejuicios cotidianos de la sociedad: Aun hoy, subsiste una perspectiva sesgada y estigmatizadora, que entiende a la disciplina circense como un fenómeno improvisado y callejero. Se trata, sin lugar a dudas, de una concepción equivocada que resulta desmentida por los más de 200 años de historia del circo tradicional chileno, a lo largo de los cuales se fue perfeccionando una técnica que a día de hoy ha alcanzado un alto grado de refinamiento. Se excluye de este modo, la asociación entre actividad circense e improvisación.

Las primeras expresiones del circo están vinculadas a los rituales, que aparecen desde tiempos inmemoriales en los 5 continentes, realizados en espacios circulares, lo que permite mantener una relación directa con los espectadores. En Egipto se pueden encontrar escenas de malabaristas de 3 pelotas, acróbatas y equilibristas.

En América aparecen en la cerámica maya representaciones de figuras de contorsionistas, en dibujos precolombinos se aprecian actos de acrobacia, antipodismo, bailes de zancos. En México y Guatemala existen los ritos acrobáticos y de los voladores (Seibel, 2012). En Chile, en tanto, la antropóloga Anna Champman, denomina payasos a los personajes cómicos llamados Halahaches, pertenecientes a la cultura Ona.

En China hace 3000 años que malabaristas y acróbatas viajaban por los caminos y el arte acrobático se instala hace 2000 años de una manera formal. En Europa los griegos cuentan con Fliacas y los romanos con los mimus. Lo que caracteriza a estos artistas, es su trashumancia y la transmisión de generación a generación de sus técnicas y secretos (Seibel, 2012). Estas 2 últimas características, la trashumancia y la forma de transmisión de los saberes, se

mantiene hasta nuestros días en el circo tradicional. Estos circos están compuestos por familias, quienes ostentan con orgullo el número de generaciones de los que son herederos. La transmisión de la técnica artística se realiza de los mayores a los niños y los artistas se trasladan constantemente con sus carpas y familias.

3.2 Circo Moderno.

Es el inglés Philip Astley quien es considerado el fundador del circo moderno, en el año 1768, siendo la forma de circo que se mantiene en el tiempo. Los expertos concuerdan en señalar que esta modalidad del arte circense gira en torno a elementos ecuestres. Este énfasis, determino la consolidación de una forma de entender el espacio físico en que se desarrolla el circo que perdura hasta nuestros días, a saber: El espacio circular. En ese sentido, Pilar Ducci en su libro Años de Circo explica que lo característico del circo moderno consiste en que "...introduce el uso del picadero circular cuyo diámetro más adecuado para este tipo de proezas era de 13 metros, permitiendo a los caballos realizar sus galopes en forma eficiente (Ducci, 2011, p.30). En estos espectáculos, en un principio al aire libre, jinetes realizaban pruebas ecuestres, incorporando malabaristas, acróbatas y clowns; con el tiempo pasan a la pista bajo techo.

Respecto a las carpas desmontables de lona, se comienzan a usar en Estados Unidos, como remplazo de otras estructuras. El siglo XIX incorpora las novedades tecnológicas, transformado al circo en uno de los lugares donde el público puede conocer los adelantos, las nuevas tecnologías y también animales exóticos y culturas lejanas (Revolledo, 2018).

A fines del siglo XIX el circo influye y es valorado por las vanguardias teatrales, las cuales aprecian la posibilidad que otorga este arte escénico en la renovación de la escena. Concretamente, las vanguardias se ven atraídas hacia el circo "porque sonido, movimiento y voz son tratados como elementos de la

misma significación y jerarquía. El circo influencia la concepción global de los espectáculos teatrales” (Seibel, 2012, p.4).

Durante el siglo XX, se presenta como un hito relevante para esta disciplina la creación de las escuelas de formación de artistas profesionales de circo. Recordemos que hasta ese momento la formación de los artistas se realizaba a través del traspaso de saberes de padres a hijos. En el marco de la formalización de la educación del artista circense, el traspaso de conocimientos no está supeditado a la pertenencia a familias de circo, lo que se convertirá en adelante en una de las principales características del Nuevo Circo.

En el año 1919 Lenin nacionaliza todos los circos rusos, lo cual redundó en un importante éxodo de artistas al extranjero. Esto hace que en 1927 se establezca el Colegio Estatal de Circo y Artes de Variedades, más conocido como la Escuela de Circo de Moscú. La apertura de esta escuela es un hito importante para el circo, ya que permite rejuvenecerlo y desarrollar métodos de entrenamientos para los artistas. En 1974 Anne Fratellini, perteneciente a una dinastía de payasos y Alexis Gruss proveniente de una dinastía ecuestre, abren los dos primeros Centros de Formación de Circo en París. (Eco diario, 2017)

En los años 80 es donde comienzan las primeras manifestaciones de lo que posteriormente se conocería como Nuevo Circo, (Circo Contemporáneo o Novo Circo), que provoca la irrupción de una nueva manifestación de arte escénico, que comparte técnicas con el Circo Tradicional, pero que se abre a la búsqueda de nuevos lenguajes y búsquedas estéticas, al incorporar el teatro y la danza a la puesta en escena.

3.3. Desarrollo del circo en Chile.

En este apartado de la investigación, nos enfocaremos en el desarrollo del Circo en Chile, desde las primeras apariciones de espectáculos muy aislados, pasando por la primera compañía que se forma en Chile, hasta la irrupción en los 90 del Nuevo Circo; un estilo que se separa de la vertiente tradicional.

En la colonia, ya existen antecedentes de artistas provenientes de España que realizan su trabajo en plazas, calles y casonas. Estos artistas son conocidos como saltimbanquis o volatineros, quienes desarrollan su actividad en todas las colonias españolas entre los siglos XVIII y XIX, manteniéndose al margen de la sociedad criolla. Sobre estos precursores coloniales del artista circense, la investigadora Pilar Ducci cuenta: "Nómade por esencia, el artista volatinero traía su tradición desde tiempos antiguos. Inherente a su oficio artístico estaba el traslado con largos y dificultosos viajes, armando y desarmando los aparatos o escenarios y los ensayos diarios, todo lo relacionado con espectáculos al aire libre" (2011, p.11).

En el siglo XIX, época de esplendor del circo Moderno, se está viviendo en Chile el proceso de independencia. En términos técnicos se producen en esta época importantes transformaciones que vienen con la llegada de los primeros circos ecuestres extranjeros a Chile, influenciando a los volatineros y maromeros nacionales. Los artistas nacionales introducen elementos vistos en estos sofisticados y modernos espectáculos. El primer circo extranjero en llegar a Chile, es el Circo Ecuestre Bogardus, el cual conmociona a la ciudad de Valparaíso.

En el siglo XX el espectáculo se divide en partes: 1.- Números de circo. 2.- Presentación de una pantomima, música popular o folclor. Se presenta en fondas o al pie de árboles. A principios de este siglo se utiliza el trueque para el pago de la entrada, y en la zona norte de nuestro país, se paga con fichas para cambiar en las pulperías. En los años 60 los dueños de fundo compran funciones para que las personas que trabajan en el campo, puedan ver el espectáculo. Entre los años

1950 al 1970 el circo utiliza Ferrocarriles del Estado, institución que le permite utilizar los patios de las estaciones para el montaje de carpas y los servicios básicos. Es en los años 80 donde se produce una apertura comercial del circo, llegando grandes compañías extranjeras, lo cual provoca cambios en las compañías nacionales que instalan niveles similares a los extranjeros.

Uno de los antecedentes más relevantes que ocurren en los años 90 es la irrupción de una nueva concepción circense, el denominado Nuevo Circo o circo contemporáneo, que se aleja en términos estéticos del circo Tradicional, al incorporar teatro, danza y música en sus puestas en escena. (Biblioteca Nacional, 2018)

3.4. Relación cultura popular y arte. El circo tradicional.

El Circo en su vertiente tradicional está fuertemente arraigado a nuestra cultura; el carácter itinerante y trashumante, le ha permitido llegar a los lugares más inhóspitos de nuestro país, permitiendo que sus símbolos y signos, sean reconocidos por espectadores, sin importar la región a la cual pertenezcan. Las claves que entrega el payaso o tony, los gestos que indican el aplauso en determinado momento de la rutina o el fin de la misma, son convenciones

El trabajo de los artistas circenses era difícil, ya que poseían carpas pequeñas, el grupo era reducido y cada uno de los integrantes debía desempeñar diferentes roles. Al evolucionar con el tiempo en empresas; cuentan con carpas más grandes y se ubican en sitios estratégicos. Las Águilas Humanas es la primera empresa de circo que se constituye (Memoria Chilena, 2019, parr.5).

Características del circo Tradicional en Chile:

En nuestro país desarrolla características propias, asumiendo lo mejor de las extranjeras.

- Diversidad.
- Trashumancia

- Organización familiar del trabajo.
- Comunidad aglutinada por vínculos de parentesco.
- Transmisión de los saberes de generación en generación.

3.5. Nuevo circo o Circo Contemporáneo.

Una de las principales dificultades que encontramos al realizar esta investigación sobre nuevo circo en nuestro país, es la escasa producción teórica que existe de esta disciplina. Falta una producción que sistematice o tense desde lo estético, epistemológico, dramático, pedagógico e histórico el movimiento y que logre depurar los diferentes saberes que circulan en nuestro país. Existe muy poca bibliografía en español de nuevo circo, la producción mayor está referida al circo social, donde abundan sistematizaciones de procesos de intervención y tesis de egresados de carreras de ciencias sociales. Pero no se encuentra producción teórica desde la academia que verse sobre Nuevo Circo.

Para entender cómo surge el nuevo circo en Chile hay que retroceder a los años 70 en Europa, específicamente a Francia, en donde se dan las primeras experimentaciones de circo contemporáneo: “Vemos el nuevo circo francés, desarrollándose en el siglo XX a partir de la década de los años 70, desde la revolución de Mayo del 68 en Francia, creando la primera escuela de circo “*L'Académie Fratellini*” “(Bobadilla, 2018, p.2). Es fundamental mencionar la crisis del circo tradicional, que se sitúa en los años 60 y que coincide con la crisis de la representación. A este respecto se afirma que se trató de:

Una crisis que coincidió con los primeros signos de renovación conceptual del teatro. En efecto, a partir de los sesenta, el teatro deja de ser el templo de la palabra, la escena se libera, arguye la potencia de la visualidad y del gesto; más aún, el proscenio deja de enmarcar la representación, ahora la calle se convierte en nuevo lugar de acción, junto a otros espacios originales (Minguet, 2005, párr.4).

El Circo contemporáneo o nuevo Circo se alejan del Circo Tradicional o Moderno a partir de 4 cambios que se van sucediendo:

-“La desaparición de los números de amaestramiento de animales salvajes, aunque se conserven escenas con animales domésticos.

-El cuestionamiento de la pista y la carpa del circo como espacio de actuación exclusivo, dando lugar a nuevos espacios escénicos circenses.

-La puesta en escena de una nueva dramaturgia, mucho más teatral.

-Y por último, la multiplicación de las estéticas, portadoras de nuevas representaciones del hombre y del mundo social”. (Bobadilla, 2018, p.2)

En el circo contemporáneo la escuela juega un rol fundamental en la transmisión de los saberes (Bobadilla, 2018), dado que acá, la transmisión no es familiar como en el circo Tradicional.

En cuanto a la puesta en escena, el nuevo circo incorpora en su performance diversas disciplinas artísticas, incluyendo al teatro, la danza y las artes visuales, generando un nuevo lenguaje, que se caracteriza por su hibridez. (Mínguez, 2005)

Montaje:

Los montajes de nuevo circo incorporan (Bobadilla 2018):

1. Dramaturgia narrativa o poética.
2. Personajes.
3. Hilo conductor.
4. Sentido de deconstrucción del arte.
5. Heterogeneidad Técnica y física.

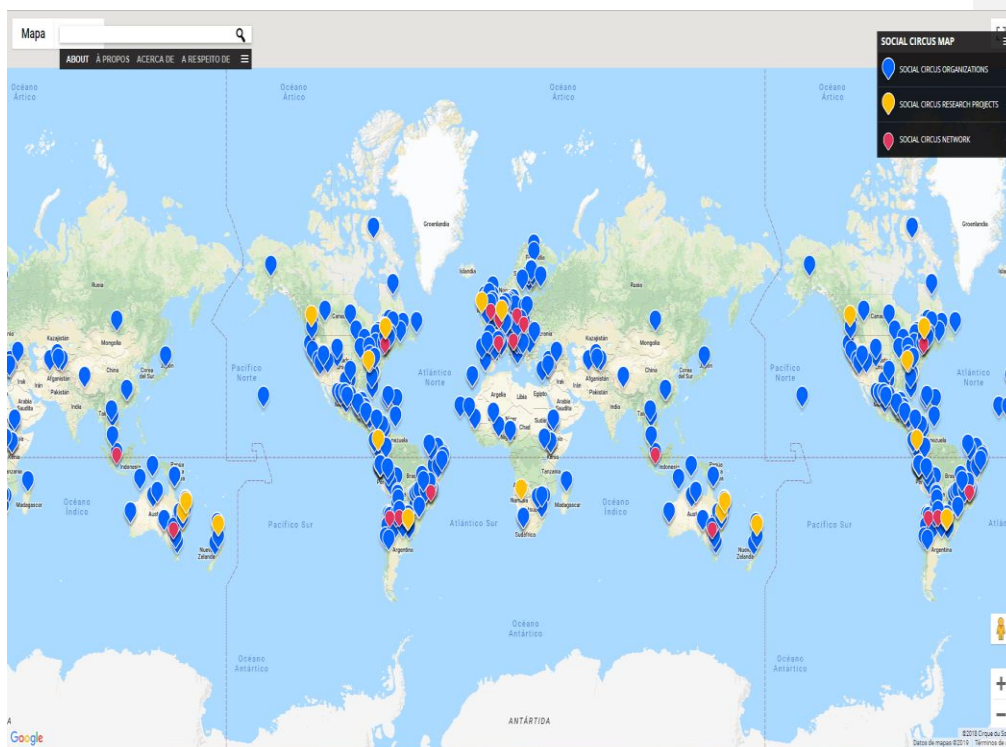
3.6 El Circo Social.

En este punto de la investigación profundizaremos en la noción de circo social, en sus principales características y en el taller de circo, que como veremos constituye la estructura básica en virtud de la cual se desarrollan las habilidades y valores en niños, niñas, jóvenes.

El Circo social tal como lo demuestra el mapa se ha posicionado en muchos países, siendo Latinoamérica y Europa, los continentes donde más agrupaciones de circo social están funcionando. (*Cirque du Soleil*, 2015)

Figura 1. Mapa de Circo social.

Fuente: *Cirque du Monde*



Creemos que es de esta disciplina, de donde se extraerán los principales componentes metodológicos de las futuras clases de circo en el ámbito de la educación artística, en tanto han generado metodología y modelos de intervención desde hace 25 años. Los aprendizajes que ha logrado sistematizar el circo social serán el principal insumo para iniciar este trabajo, pero teniendo en cuenta que aún queda pendiente, lograr darle al circo en la educación un corpus robusto teórico desde lo pedagógico que lo valide en su inserción en la escuela.

Es en 1995 que *Cirque du Soleil con Jeunesse du Monde* dan vida al programa *Cirque du Monde*, que a través de una propuesta de circo social trabajan con jóvenes vulnerables. En este mismo año, Chile recibe junto con Brasil, las primeras formaciones de instructores en circo social, las que pueden considerarse como constitutivas del inicio del Circo social en ambos países, y que determinaría la fundación de organizaciones dedicadas a esta labor, y que en el caso de Chile, se proyectaría en el tiempo, en una gran organización que actualmente desarrolla 3 áreas de trabajo: social y de educación, escuela de arte circense y creación y producción artística.

Estas primeras formaciones estaban dirigidas a artistas provenientes del teatro y la danza, quienes después de terminarla y realizar la posterior muestra del proceso realizado, quedan profundamente conmovidos e impactados por los resultados del trabajo realizado con niños, niñas y jóvenes. Esto les permite tomar conciencia del inmenso potencial transformador de esta disciplina y es así como en el año 1996, se formaliza la primera organización dedicada a desarrollar el circo social en Chile: El Circo del Mundo.

En Latinoamérica son muchos los países que se han adherido a esta manera de concebir al circo, como una herramienta de transformación social, teniendo como precursor al antes nombrado *Cirque du Soleil*, quien a través de su acción social y de su programa *Cirque du Monde*, ha implementado programas de formación de monitores de circo social y de formación de formadores en América

latina, África y Europa. El Circo del Mundo viene desarrollando y sistematizando sus prácticas hace 25 años y en Argentina Circo del Sur al igual que CDM, lleva 25 años (Circo del sur, 2019). Chile y Argentina son los países que además han impulsado la creación de formaciones profesionales y venta de productos para la sostenibilidad de los proyectos sociales, en cuanto continuidad lógica de los procesos de sus organizaciones.

Asimismo, estos países han desarrollado un fuerte proceso de sistematización y depuración de sus saberes y aprendizajes, lo que les ha permitido colaborar en la formación de otros grupos de circo social tanto en Chile, como en otros países de Latinoamérica. Incluso, en el caso de Circo del Mundo, a través de su programa Cuerda Firme, ingresa en la malla curricular en las escuelas, transformándose en antecedente de la incorporación del circo en la escuela. Este programa ha sido tremendamente exitoso, siendo requerida su metodología, inclusive, en Europa para ser parte de la formación de monitores de circo social y de artistas de circo contemporáneo.

Europa también desarrolla un fuerte movimiento de circo social que está agrupado en diferentes redes y alianzas colaborativas, que permiten entre otras cosas, la circulación de los saberes y las buenas prácticas, encarnado una de las características de la cultura del circo, que es el trabajo colaborativo, inclusivo y de aceptación de la alteridad.

No existe una definición única sobre circo social, pero en varios autores existe el acuerdo en que es la utilización del circo como una herramienta de intervención social. En este sentido, podemos señalar a título de ejemplo la coincidencia que existe entre los textos de la APEC (2016), y libros como Historia e impacto de la metodología de Circo social de Machincuepa circo social (2014): en ambos textos se coincide en entender que esta disciplina desarrolla valores y habilidades a través de su técnica, tanto individuales como comunitarias (A.P.E.C, 2016). Entre ellas se cuenta: tolerancia a la frustración, capacidad de levantarse, aprender de los fracasos, desarrollar sentido del humor, respetar el cuerpo,

participación, recuperación de espacios, reflexión. *Cirque du Soleil* lo define como: "... un planteamiento de intervención social innovador basado en las artes circenses" (*Cirque du Soleil*, 2014, p. 1). En tanto en Chile, El Circo del Mundo lo define en su manual de circo social como:

Un modelo de intervención social que utiliza el circo para estimular el desarrollo de los niños y jóvenes en general y con particular eficacia en los que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Es un espacio libre, mágico, lúdico, donde el desafío y la perseverancia culminan con logros y resultados que el niño y su entorno son capaces de vivenciar" (2015, p.26).

Características del circo social.

El circo social, por ser un proceso de intervención, implica la sistematización de programas y modelos capaces de ser replicados en grupos y comunidades con una intención determinada, a saber: instalar procesos de transformaciones desde lo individual y lo comunitario. Por lo tanto, la participación implica un cambio colectivo e individual. Tanto la persona como la agrupación tienden a transformarse.

Dentro de las habilidades individuales que desarrolla están: la autoestima, la tolerancia a la frustración, la capacidad de aprender de los fracasos, la voluntad de desarrollar sentido del humor, respeto del cuerpo, en lo comunitario la participación, la recuperación de espacios y la reflexión. (A.P.E.C., s/f)

La A.P.E.C. (2016) de Valencia manifiesta la necesidad de que en la intervención de circo social se consideren los diferentes escenarios y problemáticas que existen en las comunidades para realizar el trabajo.

En la revisión bibliográfica de diferentes experiencias de circo social tanto en Chile, como en otros países, podemos observar que se presentan características comunes de esta disciplina:

- El riesgo es controlado,
- Desarrollo de vínculos afectivos
- Los logros percibidos rápidamente.
- Se establecen relaciones positivas.
- Desarrollo de la perseverancia y tolerancia

El taller de Circo social.

El taller de circo social es la estrategia para cumplir el objetivo desde el ámbito social, y además, desde una mirada artístico cultural, constituye un bien cultural.

En el taller se desarrollan a través de las técnicas de circo, las habilidades socioemocionales o valores que se van a trabajar. La decisión de que es lo que se debe trabajar en cada grupo, va a ser determinada por las agrupaciones de circo, por las contrapartes asociadas al desarrollo de la intervención y en último término, gracias a una tendencia que se ha asentado en el último tiempo, por todos los actores involucrados en el proceso de intervención.

Es así, como en los últimos años se privilegia la co-creación y co-construcción de los procesos, dado que los saberes y el conocimiento se elaboran colectivamente, premisa que nos aleja de la noción de que el conocimiento solo es privativo de grupos o personas que sustentan el poder.

Es fundamental diseñar rigurosamente las sesiones, teniendo cada organización sus metodologías y educativos (didácticas para el aprendizaje de circo) particulares, siendo la base de estas, el desarrollo de las técnicas de circo en un marco seguro y protegido.

En Circo del Mundo (2015) que es la organización que ha formado a muchos de los monitores de circo social del país, a través de formaciones metodológicas y de monitores de circo social, desarrolla una metodología que denomina Metodología Circular, la que está constituida de 5 círculos de acción:

1. Círculo de Bienvenida.
2. Círculo de juegos y expresión.
3. Círculo de la técnica de circo.
4. Círculo de autoevaluación y anclajes conceptuales.
5. Círculo de cierre.

Como puede verse, el núcleo de la estructura metodológica de Circo del Mundo es el círculo, figura que está presente, en la pista de circo, y es un elemento con una connotación ritual en muchas culturas. En el círculo desaparecen las relaciones verticales y se privilegian las relaciones homogéneas, existe una relación dialógica entre los participantes y el conocimiento es construido colectivamente. (Circo del Mundo, 2015) En cuanto al proceso de instalación de un taller debe contemplar 3 componentes fundamentales: Marco teórico, sistematización y evaluación.

El instrumento de evaluación utilizado por esta organización es el diferencial semántico, que es un proceso comparativo, que se aplica al inicio y al cierre del taller. Es una autoevaluación, la que permite medir, la percepción de cada participante respecto de su proceso.

La experiencia acumulada en estos años de existencia del circo social, y el rigor con que ha sido realizado por las múltiples organizaciones que se dedican a él, han permitido demostrar concretamente, el potencial transformador que posee, el que no está orientado a la formación de artistas, por el contrario, entre los

objetivos de estas intervenciones está, el empoderamiento tanto de grupos como de personas, potenciando sus fortalezas personales.

3.7.- Circo Profesional.

A lo largo de este capítulo hemos podido ver como el circo desde sus inicios hasta el presente ha ido sufriendo transformaciones ligadas a procesos sociales e históricos. Las primeras manifestaciones de circo ligadas a lo ritual dan paso a artistas itinerantes que recorren pueblos y ciudades; el circo moderno a una noción empresarial del circo, donde grandes empresas recorren el mundo mostrando sofisticados espectáculos, buscando impactar desde lo artístico y con lo tecnológico.

La crisis de la representación de los 60 que impacta a las artes y específicamente a las artes escénicas, trae consigo la búsqueda de un nuevo lenguaje en el circo, que se aleja de la estructura del circo tradicional: charivaris de inicio y final y presentación de diferentes números de circo, basados fundamentalmente en la muestra de proezas técnicas.

El Nuevo Circo que ya no es exclusivamente un circo familiar, con el tiempo comienza un proceso de profesionalización que en Europa inicia con la creación de la escuela *Fratellini* en Francia.

En Chile en el año 2004 la organización El Circo del Mundo se da cuenta que frente al intenso trabajo desarrollado en el área social con los talleres de terreno, donde se realizan clases de circo a niños, niñas y jóvenes y siendo coherente con sus misión institucional, debe dar continuidad a los procesos que se abren en este ámbito, creando la primera escuela profesional de artes circenses, la que obtiene la membresía de la FEDEC (Federación Europea de Escuelas de Circo). Esto significa que la malla curricular de la escuela de artes circenses es reconocida por la federación, como capaz de formar a un artista profesional en esta disciplina, con el mismo nivel ofrecido por cualquier otra

escuela de Europa. La formación profesional asegura el aprendizaje técnico circense, de seguridad, teórico y de disciplinas complementarias al circo, que permitirán al joven artista tener una base desde la cual, comenzar su experimentación y búsquedas tanto técnicas como artísticas.

En Europa las escuelas de formación se dividen en preparatorias y de especialización. En Chile la Escuela del Circo del Mundo permite formar artistas profesionales que están en condiciones de acceder a formación especializada en Europa tanto por pertenecer a la Fedec, como por el virtuosismo técnico que poseen. Junto con la formación técnica de circo se entrega una sólida formación en circo social, metodología, psicología y gestión de proyectos, que permiten a los alumnos desarrollar talleres de circo social y trabajar como monitores de circo en escuelas y diversas organizaciones. (Circo del Mundo, 2019) Del nivel de la escuela del circo del mundo, dan cuenta las siguientes palabras de FEDEC:

L'École est aussi une opportunité d'excellence académique unique en Amérique Latine ouverte à tout jeune, Chilien ou du continent, qui désire faire du cirque sa profession. En complément, la formation a El Circo del Mundo propose également une dimension technique et méthodologique destinée aux artistes et animateurs qui désirent utiliser le cirque comme un outil d'intervention sociale (FEDEC, 2019, Párr.3).

La escuela del circo del Mundo tiene una malla curricular aprobada por la FEDEC y que:

Durante 6 semestres, más uno de proyecto de título, se formarán no sólo en disciplinas de circo como aéreos, malabares, mano a mano o clown. También tendrán una fuerte preparación en artes, gestión cultural y social para terminar siendo un artista integral con capacidad de comprender el entorno y actuar artísticamente con él (Circo del Mundo, 2019, párr.7)

Las asignaturas concretas que se imparten a lo largo de la carrera se pueden consultar en la siguiente tabla:

Figura 2. Malla curricular de la Escuela de artes circenses.

Fuente Circo del Mundo

Malla
curricular

Modulos	1 año		2 año		3 año	
	I Semestre	II Semestre	III Semestre	IV Semestre	V Semestre	VI Semestre
Modulo de base circense	Preparación física	Preparación física	Preparación física	Preparación física	Preparación física	Proyecto de titulación: Creación Y Practica Profesional
	Equilibrio	Equilibrio	Equilibrio	Equilibrio	Equilibrio	
	Acrobacia	Acrobacia	Acrobacia	Acrobacia	Acrobacia	
	Aéreo	Stretching	Ciencias del ejercicio	Ciencias del ejercicio		
	Malabares	Seguridad	Stretching	Mano a mano		
	Stretching	Aproximación Técnica	Seguridad	Stretching		
	Seguridad	Mano a mano	Clown	Seguridad		
	Aproximación Técnica			Clown		
	Mano a mano					
Modulo de especialización		I Técnica	Mano a mano		I Técnica	
		Técnicas grupales	Técnicas grupales		Técnicas grupales	
Modulo de Circo social	Circo social	Circo social	Circo social			
Modulo de emprendimiento	Emprendimiento y gestión	Emprendimiento y gestión		Gestión cultural	Emprendimiento	
Modulo de ramos complementarios	Danza	Danza	Danza		Danza	
	Maquillaje	Seminarios	Seminarios		Técnicas pedagógicas	
	Teatro	Teatro			Taller de psicología	
					Historia del arte	
					Historia del circo	

La formación profesional en Chile tiene como una de sus principales dificultades el factor económico, dado que es un programa extremadamente caro, incluso para escuelas extranjeras, ya que contempla el aprendizaje de una extensa gama de técnicas tanto colectivas como individuales, así como, ramos teóricos y la práctica de otras artes escénicas. Las escuelas europeas reciben financiamiento

de entidades privadas o de Gobierno. *L'Esac* con sede en Bruselas es financiada íntegramente como se señala a continuación:

La COCOF (Commission communautaire française) est le pouvoir organisateur de l'ESAC. L'établissement est subventionné par la Communauté française. En plus d'un budget annuel pérenne et d'une vingtaine de postes équivalents temps-plein définis par décret, la COCOF alloue des moyens humains et financiers supplémentaires pour réaliser le programme pédagogique et artistique de son établissement (Esac, 2019, par. 6).

No obstante los esfuerzos que se están haciendo para mejorar el nivel técnico y artístico del nuevo circo, esto se vislumbra como un trabajo a muy largo plazo. El Catastro de arte circense, como vemos en la Figura 3, realizado en el 2014 (CNCA), da cuenta que el 36.7% de los artistas que se declaran contemporáneos tienen una formación informal, es decir, aquella que se obtiene a través de la realización de talleres de algunos meses de duración o a través de la participación de convenciones de circo, que entregan talleres de algunas técnicas de circo, con muy pocas horas de práctica.

Figura 3. Principal forma de aprendizaje.

Fuente: Catastro de arte circense chileno

	Circenses de profesión (%)	Circenses Amateur (%)	Total (%)
Autodidacta	42,5	40,2	41,0
Transmisión familiar	4,6	4,7	4,7
Con un maestro en Chile	12,6	10,7	11,3
En talleres o cursos en Chile	14,9	36,7	29,3
Estudios superiores en Chile	16,1	1,8	6,6
Estudios formales en el extranjero	4,6	3,6	3,9
Estudios informales en el extranjero	4,6	2,4	3,1
Total	100	100	100

El sector tiene por lo tanto como uno de sus grandes desafíos la profesionalización de la disciplina, tomando en cuenta que para que esto ocurra deben ponerse de acuerdo muchas voluntades, tanto públicas como privadas, que den lugar a subvenciones para las escuelas de circo profesional, mayor supervisión en cuanto a la calidad de la formación, apertura de una Escuela Nacional de Circo, apoyo de los privados, formación de asociaciones de artistas de nuevo de circo que velen por los estándares profesionales del sector y también que puedan tener injerencia en cuanto a exigencias mínimas de horas de formación en técnica de circo, seguridad, montaje de aparatos de un artista de nuevo circo, formación de circo en etapas más tempranas y por supuesto una mejor formación en la escuela básica y media en torno al cuerpo, que sin duda es uno de los aspectos relegados en la formación de niños, niñas y jóvenes en el aula. Sin duda, un largo camino por recorrer para esta nueva disciplina

Capítulo 4. Diseño Metodológico.

4.1 Tipo de estudio

Esta Tesis se inscribe dentro del paradigma cualitativo de investigación, la técnica que se utilizara será el método documental y la observación no participativa durante el proceso.

La investigación cualitativa emerge como una alternativa a la investigación cuantitativa, dado que esta no permite dar cuenta de todos los fenómenos que envuelven las relaciones sociales y humanas, ideas que surgen desde la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, entre otros.(Pérez, 1994)

“El objeto de la investigación en este paradigma es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la misma práctica y constituida por reglas, no por leyes”. (Pérez, 1994, p.10)

El modelo de investigación escogido se caracteriza por ser humanista (Pérez, 1994), debido a que gran parte de la información proviene justamente de personas y de la observación de estas a través de talleres de circo con niños, niñas y jóvenes. Para el investigador cualitativo todos los escenarios son valiosos y se reconoce además en este modelo, la complejidad de las relaciones sociales. Por tanto ofrece la posibilidad de investigar con la mayor profundidad el contexto de desenvolvimiento de las relaciones sociales que más interesa para efectos de investigación: las relaciones de la escuela. También nos permite abordar las nociones de cuerpo, imperantes tanto en la sociedad como en la escuela, y la posibilidad a través de la observación de los beneficios que otorgaría una cultura del cuerpo, la incorporación del circo a la educación artística y este como medio de desarrollo del cuerpo como espacio de aprendizaje.

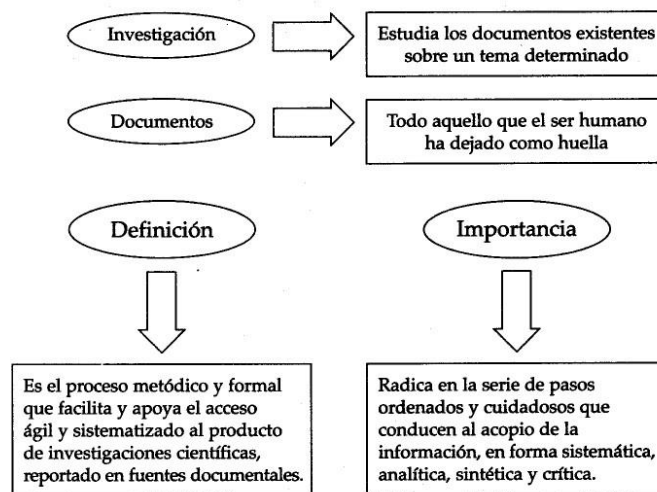
La siguiente imagen nos muestra el proceso de desarrollo de la investigación documental:

Figura 4. Investigación Documental

Fuente: Isabel Chong

La investigación documental

En la figura 3 se ilustra el proceso de investigación documental:



La investigación documental "Se refiere a la investigación bibliográfica realizada en diversos tipos de escritos". (Chong, 2007, p.186) Entre los que se cuentan libros, diarios, revistas, impresos sueltos, tratados. Las fuentes documentales pueden ser de audiovisuales, on-line, impresa. (Chong, 2007).

Dada las pocas fuentes escritas que tiene el Nuevo Circo en Chile, se recurrió en esta tesis a las recopilaciones en línea de artículos, libros y en general material de esta disciplina generada en Argentina, Canadá, Brasil y España. Respecto de las fuentes documentales relativas a la mesoaxiología y a la ética del cuerpo, se pudo acceder a material gracias a las colaboraciones generosas del Dr. Joan- Carles Mèlich, quien nos facilitó su libro "el otro de sí mismo, por una ética

del cuerpo" y del Dr. José Manuel Touriñan López, quien no sólo nos orientó en la selección de la bibliografía de mesoaxiológica, sino que además, nos otorgó una argumentación (vía conversación en línea) en virtud de la cual fundar la concepción del circo como forma de pedagogía mesoaxiológica.

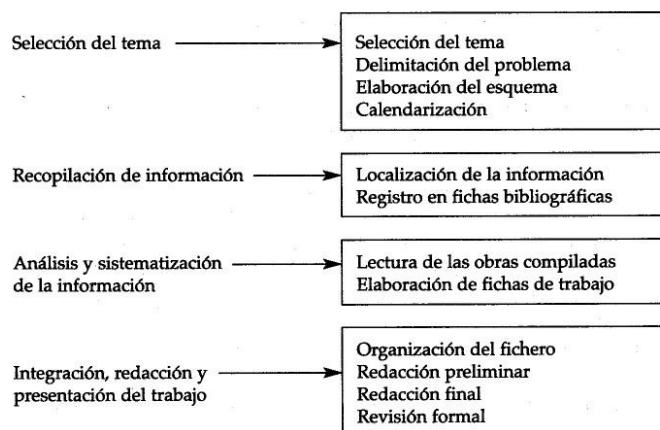
Esta investigación permitió concatenar varias perspectivas de pensamiento, las cuales fueron minuciosamente revisadas para tal efecto, permitiendo crear una verdadera red de conocimientos, lo que permite una visión más holística de los fenómenos y su confluencia recíproca, interconectándose unos con otros, dando cuenta de la riqueza que como disciplina tienen la educación artística, el circo y la ética en el espacio formativo.

4.2 Etapas del estudio y métodos de recolección de datos

La investigación documental, que esta tesis desarrolla, requiere de una serie de etapas para su realización las que se muestran en la siguiente imagen:

Figura 5. Etapas de la investigación documental

Fuente: Isabel Chong.



La investigación comienza con la selección del tema que responde a la exigencia que surge en el nuevo circo de encontrar una fundamentación pedagógica para ingresar al ámbito escolar, para demostrar todo el potencial que esta disciplina cuenta para el desarrollo del cuerpo desde una mirada que no lo homogenice sino que por el contrario, le de valor como territorio de aprendizaje.

Se procede a una rigurosa revisión de bibliografía de Nuevo circo, educación artística, pedagogía mesoaxiológica, circo, perspectivas decoloniales, ética, filosofía, nociones de cuerpo, corporeidad. La que es registrada, leída y traspasada a fichas de lectura.

Luego de realizado todo el análisis documental se procede a la redacción de la tesis, con las consiguientes revisiones y correcciones del texto.

4.3 Técnica de análisis

La técnica usada en el procesamiento de los documentos es el análisis de contenidos, que nos permite inferir las ideas, pensamientos o puntos de vista de los autores más allá de lo evidente que nos entrega el texto. En términos más concretos, “La idea es desarrollar la perspectiva interpretativa de los textos, profundizando más allá de del contenido manifiesto, también al contexto y contenido latente desde donde se expresa el mensaje”. (Díaz, 2017, p.126)

Fases de la técnica de análisis de contenido:

1. Fase teórica: Pre análisis. En el cual se organiza la información a través de una revisión superficial de los documentos, lo que permite la emergencia de las primeras aproximaciones hipotéticas del trabajo.
2. Fase Descriptiva – analítica. Donde se describen y analizan los artículos.
3. Fase interpretativa. Paso en el que se interpreta el análisis de contenido según las categorías emergentes de la producción académica publicada en la revista. (Arbeláez & Onrubia como se citó en Díaz 2017)

Capítulo 5 Análisis de datos y resultados

5.1 Hacia una Fundamentación desde la pedagogía mesoaxiológica al circo.

En este epígrafe comenzaremos con el análisis de la pedagogía mesoaxiológica, que nos servirá como un marco fundamentado de las metodologías de circo en su inclusión en la escuela.

Uno de los desafíos que enfrenta el circo, si desea su inserción en la educación formal, es poder construir un corpus teórico desde la pedagogía, que lo fundamente, ya que actualmente, si bien posee metodologías y marcos teóricos en lo social, no ha construido modelos pedagógicos que lo validen en su incursión en la escuela. Actualmente el Nuevo circo, como toda disciplina que se está instalando y comenzando a reflexionar críticamente sobre sí misma y su producción presenta los siguientes problemas: Desde el punto de vista teórico, muestra límites difusos en lo disciplinar, siendo común que al analizar talleres no quede claro si los objetivos propuestos son de índole social, recreativa o pedagógicas. Siendo la situación más habitual el uso de metodologías sociales para el trabajo en la escuela.

Consideramos que nuestra investigación es pertinente, pues aborda los problemas previamente mencionados y plantea una solución a ellos mediante la invitación a considerar un nuevo marco pedagógico, apto para comprender las artes circenses en toda su complejidad e introducir el nuevo circo en el espacio escolar. Este marco también tiene la pretensión de comprender las particularidades de las escuelas contemporáneas. Para estos efectos, comenzaremos con una definición de pedagogía y, adicionalmente, esbozaremos las bases para la fundamentación de una pedagogía del circo. Consideramos que una definición de pedagogía (general) útil para nuestro trabajo se puede desprender de la siguiente cita del profesor Tourniñan.

Es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, y precisamente, por eso podemos decir, que

a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como “ámbito de educación (2014, p.5).

Podemos inferir a partir de la cita anteriormente expuesta que la pedagogía es para autor este auto la disciplina que trabaja en transformar la información en conocimiento y este en Educación, para lo cual, precisa valorar las diversas áreas culturales, transformándolas en ámbito de educación.

Por este motivo el autor afirma que la pedagogía como disciplina también es mesoaxiológica”...porque el conocimiento de la educación sirve para valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en el proceso instructivo, ajustándolo, a criterios de educación establecidos desde el conocimiento de la educación” (Tourinán, s/f, párr. 2).

La mesoaxiología se presenta como una pedagogía emergente, pionera, viable. Exige a quien la adopta: “...valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en el proceso instructivo, ajustándolo a criterios de significado de educación para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo derivado y generar la intervención pedagógica correspondiente” (Tourinán, 2019, p.24).

Transforma un área cultural en un ámbito de educación y es una pedagogía mediada, que educa con el área cultural, es decir, “la pedagogía mesoaxiológica significa hacer conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación para valorar como educativo cualquier medio que se usa en la intervención pedagógica” (Tourinán, s/f, párr.1).

La perspectiva mesoaxiológica, tal como explica Tourinán, nos sitúa frente a la educación como un espacio donde se va más allá de una función tecnoaxiológica, centrada exclusivamente en el conocimiento técnico, y promueve la utilización del área cultural específica como una herramienta para transformar la información en conocimiento y este en educación. (Tourinán, 2014) Para este

autor existe una decisión pedagógica que nos impulsa a educar con un área cultural específica, transformándola en un ámbito general de educación. (Tourrián, 2014)

Una intervención educativa requiere conocimiento pedagógico, pero además, dominio del área cultural con la que se desea intervenir, permitiendo transformarla en objeto y meta de educación, lo que supone un conocimiento desde el contenido y las formas expresivas del área. Nuestro autor expresa esto señalando: “La pedagogía mesoaxiológica transforma un contenido cultural en un ámbito de educación” (Tourrián, párr.4, 2014)

En esta concepción pedagógica las diferentes áreas culturales son valoradas como educación y constituidas como ámbito de educación, es decir, se educa con un área cultural. Es pedagogía mediada por instrumentos o medios, requiriéndose un conocimiento específico de estos. En esta caso la expresión está condicionada por el instrumento o medio, los que pueden ser” físicos o mentales, materiales o simbólicos o corporales o espirituales” (Tourrián, 2018, párr. 11)

Valorar diferentes áreas culturales como medios para educar “con”, es lo que posibilita esta concepción pedagógica, no obstante el área cultural se constituye con una triple acepción técnica; área cultural específica, educación general y educación vocacional. En las 2 primeras acepciones es una educación por el área cultural y en la tercera educación para un área cultural (Tourrián, 2014). Es decir que con la última podemos formar especialistas en esa área cultural, sin embargo desde la perspectiva que nos ocupa, nos centraremos en la posición de educar “con” un área cultural, como hacemos referencia al comienzo de este párrafo.

Este educar “con” al que se refieren los autores que desarrollan la pedagogía mesoaxiológica, se identifica con lo expuesto en nuestro marco teórico en aquella educación que trabaja a través de las artes, es decir, las artes como medio para el desarrollo de principios, valores, reflexión crítica, aporte al desarrollo del concepto de ciudadanía, educación por la paz, etc.

Cualquier área cultural puede ser valorada como área de educación, sin embargo, tiene que cumplir con el propósito manifiesto de enseñar,

transformándola en una influencia educativa. La pedagogía mesoaxiológica debe darse en concordancia con los valores y los sentimientos, pasar del pensamiento a la acción e implica compromiso y decisión. Existe una integración cognitiva, creativa y afectiva. El paso del conocimiento a la acción en esta pedagogía, requiere de la relación con el estudiante para que exista la concordancia entre valores y sentimientos, en virtud de los cuales se logra la realización de acciones posteriores.

El circo como creación cultural, es susceptible de ser considerado como un ámbito de educación, tanto por su forma de vida y sus técnicas, como por su uso del cuerpo y la manera en que se relaciona con el mundo. Como forma cultural se ha ido redefiniendo en un largo proceso dado por los años. Su versión contemporánea es representada por el nuevo circo, el cual nos ofrece toda la riqueza de una disciplina que se amalgama con el teatro, la danza y las artes visuales, creando un lenguaje de una gran riqueza. Los logros del nuevo circo no se limitan al exitoso desarrollo de una estética o a la consecución de metas sociales importantes; el nuevo circo, ante todo, ha conseguido validar la cultura del circo como un ámbito de educación. Esto implica, desde el punto de vista mesoaxiológico, que estamos frente a una disciplina mediada por un instrumento, que en este caso es la técnica del circo. El educador de circo debe tener en cuenta la decisión que implica el acto educativo que debe realizar, que lo diferencia de una sesión de circo recreativa, por involucrar lo cognitivo, lo emocional y lo creativo no como algo secundario, sino como elemento central del proceso de aprendizaje. Creemos que es fundamental la comprensión por parte de los educadores de circo que se enfrentan a la escuela, de todo lo que implica un acto educativo, no solo desde lo emocional en el encuentro con el educando, sino que los aspectos, creativos, cognitivos y éticos presentes en la acción pedagógica. Por lo que se hace cada vez más evidente la necesidad de la preparación profesional de quienes se integren al ámbito escolar, no solo desde los aspectos técnicos de circo, sino en los relativos a los procesos de aprendizaje y la acción educativa.

Lo substancial en esta mirada pedagógica, además de la idea de educar con un área cultural, que posteriormente será transformada en ámbito de

educación, es que inserta al circo en otro enfoque de la educación artística, que a diferencia de otros, que provienen desde las artes visuales, puede contener mejor todos los ámbitos que el Nuevo Circo desarrolla en la actualidad.

5.2 Educación artística como pedagogía mesoaxiológica.

Creemos que se está produciendo un importante cambio epistemológico en el ámbito de la educación artística. Dicho cambio implica por un lado, el debilitamiento de la hegemonía de los enfoques clásicos, centrados en la adquisición de aprendizajes técnicos y el fomento de la expresividad, y por el otro, la incorporación de enfoques que prestan atención al género, el uso de las tecnologías, desarrollo del pensamiento crítico, la multiculturalidad, etc... El fenómeno se produce debido a la influencia de factores políticos, sociales, filosóficos e, incluso, coyunturas tempo/espaciales. Para efectos de explicar la naturaleza de la educación artística y los nuevos enfoques asociados al cambio epistemológico, consideramos como especialmente valiosa la opinión de la autora Silvana Longueira Matos (2011). Según ella: "La Pedagogía, en el caso de las artes, es mesoaxiológica (área de experiencia, área de expresión e instrumento que condiciona el uso y construcción de experiencia)". (Longueira, 2011, p. 5). Y las artes, en la concepción de la autora, son mediadas por instrumentos, por lo que hablamos de expresión mediada, están condicionadas por estos. La educación artística, explica Longueira, ya no se centra solamente en la formación de artistas, sino que toma en cuenta, como factor de igual relevancia, las experiencias vitales que traen consigo las personas que interactúan con las artes. Además, entre los sujetos que promueven los nuevos enfoques, se verifica una tendencia orientada a problematizar la educación artística, tanto en lo relativo a sus fundamentos como en lo que dice relación con su promoción en cuanto meta de educación.

Como sostiene la autora Longueira, la educación artística al igual que cualquier otra área posee sus contenidos culturales propios, pero también como ámbito general de educación y como ámbito de formación profesional como expone en el siguiente párrafo:

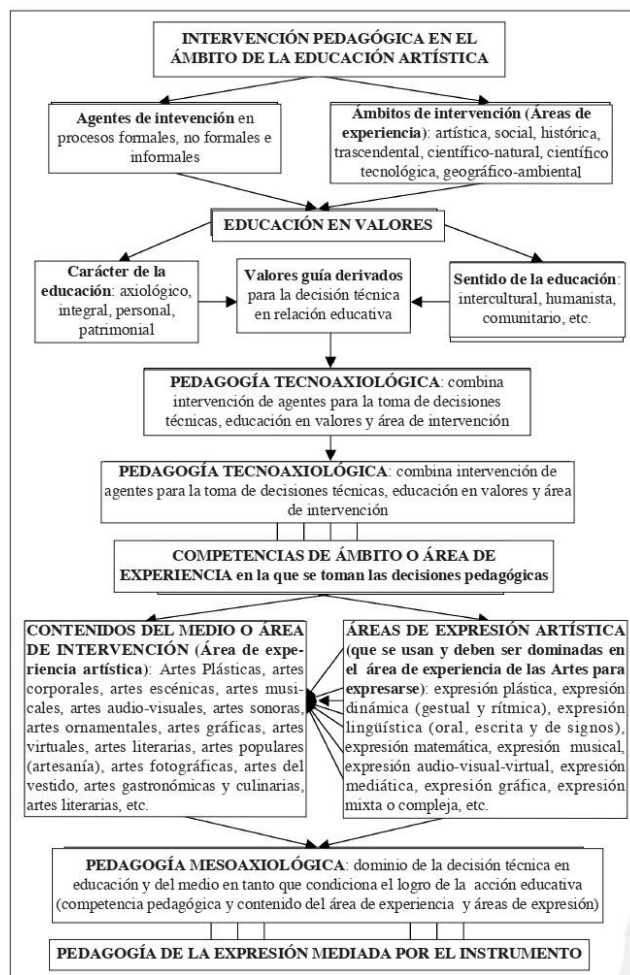
Por otra parte, la educación artística, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, como cualquier otro ámbito general de educación (como cualquier otra área de experiencia) es susceptible de ser tratado no sólo como ámbito de educación general, sino también como ámbito de educación vocacional y de desarrollo profesional (Longueira, 2011, p. 6).

A continuación vemos una imagen donde podemos apreciar la intervención pedagógica en el ámbito de la educación artística, y como la pedagogía mesoaxiológica, se puede considerar una perspectiva de educación artística, en tanto es una pedagogía mediada por un instrumento, que implica dominio del ámbito artístico y de la acción educativa.

Figura 6. Pedagogía Tecnoaxiológica, Mesoaxiológica y de la expresión mediada por el instrumento

Fuente: Touriñan

Esquema de Pedagogía Tecnoaxiológica, Mesoaxiológica y de la Expresión mediada por el instrumento



Es menester establecer la educación artística como meta educativa, en una relación artes-educación (Touriñan, 2014) "...que hace posible el estudio del ámbito artístico como objeto y como meta de educación" (Touriñan, 2014. P.26) dado que la preocupación no radica en el producto cultural en sí, sino que en su perspectiva como educación.

El conocimiento de la educación es determinante en la educación artística y se constituye como un conocimiento especializado, constituyéndose en una metodología de investigación (Touriñan, 2014). La idea que la educación artística se constituye como epistemes, más allá de meros actos expresivos u opiniones frente a procesos que ocurren en la formación en esta disciplina y que involucran: "...El desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, la operatividad, la proyectividad y la creatividad orientado al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación" (Como se cita en Touriñan, 2014, p. 27)

El profesional que imparta la educación, debe poseer un conocimiento especializado, que le permita entregar una formación académica más allá de la expresión personal a través de las artes, insertándola en el sistema educacional y permitiendo la formación general de las personas o la formación profesional en artes.

5.3 El circo como pedagogía mesoaxiológica.

Una validación del circo como pedagogía mesoaxiológica, la podemos encontrar en el propio José Manuel Touriñan, quien respecto a ella afirma:

La pedagogía mesoaxiológica valora cualquier medio o recurso como educativo ajustándolo al significado de educación. Para ello, transforma el área de experiencia "circo" en ámbito de educación. Y distingue entre educación común, específica y especializada respecto de educar CON el circo. (Comunicación personal, 27 de agosto de 2017)

Una clase de circo o la utilización del circo en la escuela, desde su técnica, aporta al aprendizaje de los estudiantes desde varios ámbitos: puede ser utilizado como medio tanto para el aprendizaje de matemáticas y física como para la adquisición de habilidades en la clase de educación física. También, para el desarrollo de habilidades socioemocionales, para el estímulo de la creatividad, para el desarrollo de la motricidad en la primera infancia. Especial importancia tiene el circo en cuanto medio para el desenvolvimiento de la educación artística y para el desarrollo ético en niños, niñas y jóvenes (a través de la técnica circense y de la cultura que se transmite en los talleres de circo). Finalmente, podemos decir que la clase de circo permite una apertura la comprensión del mundo y su diversidad, a la reflexión y al espíritu crítico, a la incorporación de modelos de convivencia horizontales, etc. Evidencia de estos aprendizajes los expondremos en el próximo epígrafe, donde desarrollaremos más extensamente como el circo contribuye a la formación general de las personas.

La pedagogía mesoaxiológica, tal como lo adelantábamos en párrafos anteriores, nos permite entender al nuevo circo como ámbito general de educación. Esto se debe a que el circo constituye un área cultural, y dichas áreas, desde el prisma mesoaxiológico, son susceptibles de ser transformadas en esferas de educación. En el caso del circo, se trata de un ámbito mediado por las técnicas circenses (trapezio, tela, malabares, straps, cuerdas, rueda alemán, rueda circ, etc.), a través de las cuales se puede establecer un proceso pedagógico, es decir, transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. (Touriñán, 2018). El circo como pedagogía mediada, permite que los aprendizajes sean realizados a través de nuestro cuerpo, constituyéndose en el lugar del aprendizaje y construcción del sí mismo.

Esta pedagogía permite analizar al nuevo circo como un ámbito pedagógico ya que podemos reconocer en esta disciplina:

- 1.-La educación siempre es educación en valores que marca el carácter y el sentido de la educación.

2. La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (área de experiencia artística).

3. La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas en procesos específicos). (Tourrián, 2009, p.35)

El nuevo circo ha construido en los más 25 años de existencia en Chile, una importante sistematización de intervención desde lo social, que se traduce en metodologías, sistemas de evaluación, didácticos y educativos de técnica de circo. Este campo pedagógico, el mesoaxiológico, permite pensar al nuevo circo como espacio formativo, además, porque posibilita construir experiencias axiológicas, que podrán ser usados por los estudiantes para la construcción de sí mismo y para su relacionamiento con el otro. Se constituye de este modo, como un espacio para el desarrollo ético de niños, niñas y jóvenes. Un lugar donde se puede tensionar, por cierto, las estructuras y los marcos que impiden el desarrollo más crítico de los estudiantes en la escuela. Pone en valor un territorio fundamental en nuestra vida como seres determinados por un tiempo y un espacio: nuestro cuerpo. El lugar donde construimos nuestras experiencias vitales, que porta nuestra diferencia, y nos permite relacionarnos con la alteridad de los otros.

El circo en la escuela, como educación artística, nos permite experimentar desde el cuerpo lo que es la otredad. Nos facilita el aprendizaje de un principio, que no podemos encontrar en la escuela, y que nuestra sociedad estimula solo cuando lo estima conveniente para perpetuar que el consumismo.

La perspectiva mesoaxiológica, creemos, se presenta como un modelo pedagógico completamente válido de cara a fundamentar pedagógicamente el circo en la escuela, ya que entrega bases teóricas que permiten valorar cualquier área cultural como ámbito de educación. Nos permite construir una estructura sólida, apta para sostener las didácticas, y también los procesos evaluativos de una clase de arte circense en un proceso de educación artística, en el espacio escolar.

El circo como manifestación artística y cultural tiene una historia que cuenta con miles de años. Solo en China tiene una tradición que se remonta a 3000 años

de antigüedad y que cuenta con procesos formativos desde hace 2000 años. El circo ligado al rito está presente en varias culturas en el mundo, siendo Latinoamérica precisamente, un lugar donde se desarrollan técnicas acrobáticas y áreas desde épocas prehispánicas, el historiador del arte Julio Revollo nos indica acerca del México prehispánico:

“Nuestros ancestros en la etapa precortesiana fueron excelentes acróbatas, malabaristas, así como desarrollaron exhibiciones de gimnasia aérea. Nos dejaron vestigios importantísimos de figurase imágenes que hoy asociamos con el circo, como la estatuilla de “El acróbata”, olmeca del Preclásico Medio, 800 años a.C., o equilibristas de manos en los murales de Bonampak”. (2001, p.13)

En nuestro país, el circo tradicional cuenta con 200 años de historia, en los que han recorrido Chile de extremo a extremo, llevando esta manifestación artística a espacios donde otras artes no han llevado, lo que hace que esté profundamente arraigado en nuestra cultura; logrando reunir, como pocas manifestaciones artísticas, a públicos de diversas edades, grupos sociales, quienes al interior de la carpa son cobijados y asombrados por las maravillas que ante sus ojos se despliegan. Territorio donde los hombres sobrepasan las leyes físicas y pueden volar; transformándose en seres mágicos, que llegan solo donde los dioses pueden hacerlo.

La fuerte presencia del circo desde hace tantos años hace que como manifestación artística y cultural no sea ajena a las personas, existe un fuerte reconocimiento de las técnicas, personajes y disciplinas que desarrolla. Esto hace que su lenguaje no sea ajeno a las personas como lo podría ser otra manifestación artística; por otro lado como los mencionan las crónicas del circo en Chile, el circo tradicional siempre tuvo un aspecto pedagógico y de comunicación, ya que en la segunda parte de sus espectáculos siempre había referencias a hechos históricos ocurridos en nuestro país. El circo como manifestación cultural universal y como una manifestación además fuertemente arraigada en nuestro país, es por lo tanto, un ámbito cultural posible de ser ajustado a significado de educación, es decir, como

ámbito general de educación, ámbito de educación general y como ámbito vocacional y profesional.

5.4 Aporte del circo a la formación general de las personas.

El circo aporta significativa y profundamente en la formación general de niños, niñas y jóvenes; a partir de la enseñanza de 4 disciplinas de base: acrobacia, malabares, aéreo y clown. Impacta en variados ámbitos como lo son los éticos, sociales, psicológicos, de promoción de estilos de vida saludable, y sirve como medio de aprendizaje de materias del currículo escolar, herramienta implementación de procesos de rehabilitación de personas con necesidades especiales, fuente de experiencias estéticas, etc.

La fortaleza que presenta el circo para la formación de las personas radica en que traspasa los aprendizajes a través de la experiencia. Esta forma de aprender se llama aprendizaje experiencial e involucra lo emocional, conductual y cognitivo. Es un aprender haciendo, que en la pedagogía experiencial denominan apex: “Los ciclos del Apex consideran la experiencia subjetiva del estudiante, de vital importancia en el proceso de aprendizaje. En este sentido se basan en los principios del aprendizaje experiencial que surgen fundamentalmente de los postulados filosóficos de John Dewey” (AIAE, 2019, párr.8).

Desde el punto de vista de la dimensión estética que aporta el Nuevo Circo, donde intervine la danza, el teatro y las artes visuales; permite el desarrollo de la subjetividad de los espectadores. En las propuestas del nuevo circo vemos como, en su insipiente dramaturgia, se proponen signos para que el espectador pueda decodificar, existe la invitación a realizar una lectura en profundidad, a interpretar lo que los cuerpos escriben en el espacio o en la relación con su aparato. Esta misma lectura puede ser utilizada como disparador de procesos de mediación artística, para acercar al espectador al proceso de la puesta en escena de un espectáculo o de una obra de Nuevo Circo, por una parte, o entender el proceso creativo de un artista circense y de la particular relación del artista con su técnica

personal, que puede incluir o no aparato, y de, la interpretación, que involucra gestos, acciones, emociones, involucradas en la performance artística, por la otra.

Lo estético en el circo también puede ser disparador de procesos terapéuticos en las personas, ya que la contemplación de la belleza, o de esos seres que se comparan con los dioses, capaces de desafiar la gravedad, acercan al que observa, a sentimientos y emociones que conectan con el carácter sublime de la vida, y a través de la belleza del gesto o del movimiento, conectar con los espacios salutíferos internos de las personas.

El circo se ha utilizado en procesos de rehabilitación de personas con necesidades especiales. Se ha trabajado con pacientes con discapacidad intelectual, psíquica, motriz, auditiva, visual. Permite fortalecer las capacidades remanentes de los participantes, permitiendo que estos puedan adquirir más autonomía para las actividades de la vida diaria o que el proceso de deterioro sea más lento. En España el educador de circo social Antonio Alcántara ha desarrollado un largo trabajo dedicado al uso del circo con finalidades terapéuticas, que ha sistematizado a través de numerosas publicaciones, escritos y en su propio sitio, ahí sostiene:

El arte del circo contribuye al desarrollo de las personas a partir del fortalecimiento de sus habilidades psicomotrices y sus capacidades sociales. El aprendizaje de técnicas de circo fomenta la investigación, la superación, y facilita una autopercepción positiva. También ofrece diversas maneras de expresión y estimula la creatividad contribuyendo al bienestar, a la felicidad y a la autonomía (2011, párr.3).

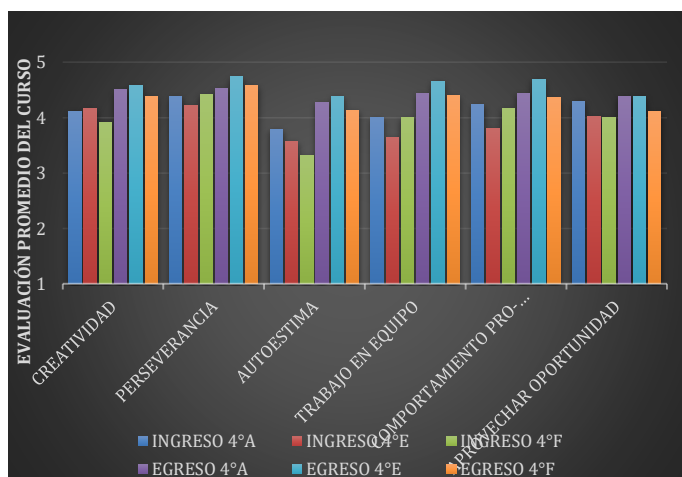
Desde lo social hay mucha evidencia del impacto del circo en las personas, dado que en Chile, el nuevo circo surge en primera instancia como un ámbito de intervención social, y actualmente son numerosos los grupos que se dedican a desarrollar estas metodologías en nuestro país. También existe un gran interés por parte de los futuros trabajadores sociales, psicólogos y antropólogos de

realizar tesis, pre- prácticas y prácticas en organizaciones dedicadas al circo, por lo que existe evidencia sistematizada de este impacto.

En ese sentido El Circo del Mundo se ha distinguido por el rigor de su sistematización de los logros y dificultades obtenidos en sus intervenciones. Uno de sus últimos grandes programas, llamado Cuerda Firme, ha desarrollado un programa de habilidades socioemocionales para mejorar la empleabilidad, en el cual se ha aplicado un instrumento de autoevaluación que ha permitido demostrar como la práctica del circo ha incidido en el aumento de las habilidades socioemocionales de los y las jóvenes que han participado. Al ser un programa financiado por BID-FOMIN contó con una serie de consultorías, lo que le permite a El Circo del Mundo generar instrumentos de seguimiento, evaluación y sistematización del programa, especialmente en lo referido a la medición de las habilidades socioemocionales. A continuación, vemos un gráfico que muestra la evaluación de entrada y salida realizada por el programa en el año 2019.

Figura 7. Resultados Diferencial Semántico.

Fuente: Circo del Mundo Chile 2019



Este mismo Programa ha generado una currícula de Habilidades socioemocionales con circo, instrumentos de evaluación, de seguimiento, un manual y un programa de transferencia del modelo. Este programa puede ser considerado como uno de los programas de circo más relevantes desarrollados en nuestro país hasta la fecha, y que ha tenido un profundo impacto en la región, al ser desarrollado por Argentina, Perú y Chile, haciendo más robusto los resultados obtenidos por las intervenciones. Este programa contó con la asesoría de consultoras para desarrollar estudios de percepción de empleos, marketing, emprendimientos, desarrollo de currículos e instrumentos de evaluación. Es con estos insumos que El Circo del Mundo se instala en los liceos técnicos profesionales, pudiendo ser parte de los currículos de los liceos, sentando un precedente del circo en la escuela y evidenciando el poder transformador del circo tanto en personas, como en grupos y comunidades.

En Brasil existe mucha evidencia acerca del aporte del circo a las personas desde el desarrollo físico, dado que en este país, el circo está incluido en las escuelas. Lo mismo sucede en Francia donde el circo es parte del currículo de las escuelas desde hace algunos años, lo que permite que esta disciplina tenga un desarrollo importante y un reconocimiento desde lo artístico que aún no se logra en Latinoamérica. En Francia podemos encontrar estudios desde lo estético, histórico, dramático y se cuenta con postgrados de circo. Creemos que es esta inserción desde la escuela la que permite que el circo tenga una comprensión mayor por parte del público general, y también un mayor virtuosismo técnico. Además, en este país hay apoyo del estado para los artistas y las escuelas, lo que permite que existan muchas y en diferentes grados de formación: primarias, de especialización, postgrados universitarios, incluso acceso a doctorados para los artistas de circo, lo que los sitúa en un espacio y con una valoración difícil de obtener acá en Chile.

Coelho Bortoleto y Ontañón (2011) mencionan como el contenido del circo se constituye en un elemento atractivo y motivador para los alumnos, mencionando como puede contribuir a la “cultura corporal” (p.10) de los estudiantes. El circo en la clase de educación física contribuye al desarrollo de

habilidades motrices, cualidades físicas, expresión y creatividad, además de crear experiencias corporales positivas (p.15). Es importante mencionar que estos autores entienden el potencial artístico, cultural y expresivo del circo, sin embargo como aporte es “desde” la clase de educación física. Es por esto que una las premisas de trabajo de esta investigación es la validación del arte circense en la escuela, como educación artística, y como tal, lograr aprendizajes y reflexiones a través del cuerpo. Centrar la reflexión del circo como una creación artística, como un arte escénico, donde el cuerpo como territorio es fundamental como espacio significativo y no solo es un objeto para ser entrenado. El poder comprender cómo la subjetividad, se encarna en nuestros cuerpos es un aprendizaje fundamental en la escuela contemporánea y en ese proceso, el circo es un medio para facilitar esa comprensión

5.5 El circo y su aporte al desarrollo axiológico en la escuela.

En este epígrafe analizaremos la contribución del circo al desarrollo axiológico en la escuela. Para abordar tal tema, es menester hacer dos cosas: En primer lugar, debemos conceptualizar y contextualizar (en términos generales) la idea de axiología. En segundo lugar, debemos describir, en forma somera, el ambiente social en que se desenvuelven niñas niños y jóvenes.

Para abordar la primera cuestión, comencemos por revisar los aspectos terminológicos del concepto de “axiología” que viene “del griego axia: (valor) y logos: (estudio, tratado). Como ciencia es la parte de la filosofía que estudia el origen, desarrollo y naturaleza y funciones de los valores” (Sánchez, A., 200, p.1). En lo relativo a la etimología y alcance, Ferrater Mora, en su diccionario de filosofía, explica que el concepto está: “Formado a base del termino griego *ἀξιος* (valioso, estimable, digno ser honrado), el vocablo “Axiología” es usado a veces como teoría de los valores (incluyendo los disvalores o valores negativos). Se usa más particularmente con valores éticos y estéticos”. (2009, p.287)

La axiología, en términos generales, trata de la naturaleza de los valores y los juicios valóricos, se preocupa de establecer una teoría pura de los valores, el

papel social que estos juegan socialmente y su impacto sobre el actuar humano. En virtud de dichos valores se establecen normas en la sociedad. Desde el punto de vista Axiológico, tanto las normas como los valores en virtud de los cuales estas se crean deben someterse, cada cierto tiempo, a revisiones e interpretaciones que permitan seguir de cerca el cambio social. (Rea, 2017)

Al referirnos a la axiología, estamos enfrentando un tema complejo que no puede ser resuelto sin tomar en cuenta las diversas posturas que respecto a dicho concepto se mantienen. La perspectiva axiológica clásica entiende que la moral atraviesa la axiología. Dicha moral, por su parte, se compone de normas no escritas y es impuesta por la sociedad. Cuando hablamos de moral, nos embarcamos en un análisis que contempla temas relacionados con la tradición y la cultura. (Rea 2017)

La axiología está relacionada directamente con la educación, ya que esta última debería entregar las bases para decir y principios rectores para la vida, que permitan cuestionar los valores vigentes y someter a juicio aquello en lo que se ha creído. Concretamente, la axiología reviste importancia en el ámbito pedagógico debido a que otorga a los educadores herramientas mediante las cuales pueden preparar a los estudiantes para reflexionar críticamente, sobre la razones para validar un conocimiento.(Rea,2017)

Creemos que la escuela contemporánea, inmersa en el paradigma moderno e impregnado de los principios del capitalismo tardío, tiende a dejar de lado el fomento del cuestionamiento crítico. El desarrollo del juicio crítico en los estudiantes, en los hechos, brilla por su debilidad o, en casos extremos, por su ausencia total.

Creemos que el arte y la pedagogía mesoaxiológica pueden contribuir al desarrollo axiológico de niños, niñas y jóvenes en el ámbito escolar, permitiendo la formación de un ser humano integral, capaz de cuestionarse y cuestionar. La autora Silvana Longueira Matos enfatiza en sus trabajos la relación que existe entre la educación artística y el desarrollo axiológico en la escuela, en la medida que es ámbito de educación, que contribuye al desarrollo de la inteligencia y la

voluntad de las personas, esenciales para la construcción de la experiencia axiológica.(2011)

Esta pedagogía en palabras de su creador:

La pedagogía mesoaxiológica busca la concordancia de valores y sentimientos en el paso del pensamiento a la acción y establece que para ello, además de elegir, comprometerse y decidir, hay que realizar (hacer real la decisión), y la realización de algo exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado sobre ese algo, expresándolo.(Tourriñán,2014, parr.7)

Precisamente es en esa acción es donde el circo como medio interviene, recordemos que en los epígrafes anteriores nos referimos tanto a esta pedagogía, como al circo como mesoaxiológica. Ahora bien, el circo es solo el medio, porque el territorio donde se realiza la el aprendizaje axiológico y que es precisamente el lugar de trabajo de esta disciplina artística, es el cuerpo. El cuerpo será el portador de los aprendizajes que el circo mediará a través de sus diferentes técnicas.

El circo puede contribuir a la formación valórica de niñas, niños y jóvenes (cuya ausencia denuncia Ontañón). Dicha contribución se realiza desde el cuerpo y tiende a otorgar otra significación al cuerpo en la escuela, una que ponga en valor su lugar como territorio de aprendizaje, de diversas áreas culturales, pero especialmente de valores. En definitiva, el circo puede convertirse en un vehículo que introduzca la axiología y su problematización respecto a los valores hegemónicos en la sociedad. Por lo mismo, el circo ha de ser entendido como elemento que, al ingresar en la escuela, tiende a debilitar el predominio de la visión tecnocrática vigente, no solo mediante la crítica, sino que también mediante la propuesta de un nuevo marco valórico.

En el ensayo O circo e sua contribuacua para a educacao escolar Teresa Ontañón Barragán formula lo que en su opinión es la finalidad que ha de tener la escuela, y a la nosotros adherimos. En tal sentido, la escuela debe “...prporcionar uma educacao integral a las criancas que nao somente ensine saberes técnicos...” (Ontañón T, 2016, p133), La autora, desde el punto de vista del nuevo circo, realiza

una acida critica a la situación de las escuelas contemporáneas. Nos hallamos, según ella, frente a la realidad de una escuela centrada fundamentalmente en la entrega de competencias duras a los niños, niñas y jóvenes, pero que no profundiza en el desarrollo de valores y habilidades que son fundamentales para el desarrollo cabal de las personas. Se trata de una educación pensada, como se expresa en otros capítulos de esta investigación, en miradas fundamentalmente adultocéntricas, que no incluyen las visiones, intereses y necesidades de los grupos en cuestión.

Lo que buscamos a través de esta investigación y que desde la educación, la antropología y la filosofía varios autores están cuestionando y reflexionando, es la posibilidad de dar otro estatus al cuerpo en la institución escolar, y repensarlo con una visión diferente al de la modernidad y del capitalismo que lo muestra escindido de lo social, en una dimensión absolutamente individualizada, donde este se invisibiliza como creador de sentido. El circo, desarrollado en la escuela, contribuye al desarrollo integral a partir de su cultura, expresada en la forma de vida, de estructuración de las relaciones entre pares, aprendizaje y construcción de los saberes. El impulsar a través del circo en la escuela permite una visión, más holística del cuerpo, que promueva el encuentro con los otros a través de la diferencia.

Un ejemplo de lo expresado en el párrafo anterior: cuando se construye la figura de acrobacia llamada pirámide, en la que pueden participar muchas personas, 15 o 20, el grupo humano se pone de acuerdo para trabajar, cada uno de los que participa de este trabajo se pone al servicio de la meta que consiste en levantar dicha figura; no sólo se pone en juego la capacidad de trabajar en grupo, sino que la tolerancia y paciencia para aceptar los ritmos, las capacidades y habilidades del otro, pero finalmente lo que se logra es un bien común generado en colaboración y el aprendizaje de la alteridad, que se expresa desde lo relacional: cada uno de los y las participantes sabe que todos los cuerpos en sus diferencias son necesarios para levantar esta figura. A través de este ejemplo que es una experiencia vivida desde los cuerpos, está la comprensión de valores en la

carne, enfréntanos con la noción de cuerpo ético, que será fundamental en el desarrollo de esta investigación.

5.6 El cuerpo en la escuela

5.6.1 Una perspectiva del cuerpo. El cuerpo atravesado históricamente por el acontecer político y social.

En este epígrafe revisaremos algunas de las principales perspectivas que se han desarrollado en torno al cuerpo a lo largo de la historia, desde la antigüedad clásica, hasta nuestros días. Luego, y a partir de los diversos textos consultados, procederemos a describir la situación del cuerpo en el contexto del estallido social producido el 19 de octubre de 2019 en Chile, y de la crisis sanitaria mundial desatada por el COVID-19.

En la Grecia antigua el cuerpo humano es idealizado mediante representaciones del cuerpo: “en las que el mismo Hegel ha visto la expresión del espíritu mismo, en tanto que ellas reprimen, totalmente el elemento físico siendo la expresión del espíritu mismo”. (Soengas E y Zamorano S, 2009, p.334). En contraposición a esta concepción idealizada griega, el cristianismo nos muestra un cuerpo sufriente, mutilado, castrado (Soengas E y Zamorano S, 2009).

Durante la edad media el cuerpo se presenta a la vez crispado y glorificado y mostrando los peligros que representa para el alma, “El concepto del cuerpo como cárcel del alma acuñada por Platón y recogida por Plotino, tendrá acogida en algunos pensadores cristianos” (Gómez J y Sastre A. 2008, p.123).

El renacimiento “...reivindicó el cuerpo y lo corpóreo en el arte, la pintura, la escultura, la música y la literatura son expresiones de este proceso”. (Gómez J y Sastre A. 2008, p.124). Aquí irrumpe la importancia del cuerpo como límite de un hombre con el otro, surgiendo la noción de individualidad.

La filosofía cartesiana impulsa la presunción de la separación de lo cognitivo y de lo corporal, concepción que implica una pérdida de valor del cuerpo como lo indica la siguiente cita: “Esta cosificación del cuerpo lo reduce metódicamente y lo termina desnaturalizando frente al valor otorgado a la *res cogitans* de naturaleza supraorgánica y espiritual” (Sola, 2013, p.46)

Es con Maine de Biran donde surge una revalorización del cuerpo: “Entre yo y cuerpo no van a existir prioridades de base, se da una simultaneidad, una conexión con evidentes características distintivas” (Morera de Guijarro, 1987, p.185) y le otorga “un valor de subjetividad” (Solá, 2013, p.46)

La concepción materialista caracteriza al cuerpo y lo posiciona como materia corpórea. El filósofo Spinoza “se declara monista, esto es, no cree en la existencia de un dualismo cuerpo-alma” (Gómez J, Sastre A, 2008, p. 126). Para Spinoza alma y cuerpo son una misma cosa y ninguna tiene supremacía sobre la otra. En la concepción monista alma, espíritu y cuerpo son de una misma naturaleza y son de una unidad indisoluble.

A partir del trabajo de Merleau –Ponty comenzamos a referirnos a la noción de corporeidad, de la que surgen las experiencias emocionales, sociales, políticas y las experimentadas por el sujeto por sí mismo y en su relación con los otros. Somos un cuerpo vivido, el ser humano es y vive a través de su corporeidad. (Águila, C., & López, J. 2018)

Jean Luc Nancy desarrolla una filosofía del cuerpo según la cual “... no tenemos un cuerpo, sino que, más bien lo somos como exterioridad y exposición infinita, como cuerpo volcado hacia afuera...” (Gómez J, Sastre A, 2008, p. 128) Este concepto, que se contrapone a la visión platónica del cuerpo, postula una innovadora “Escribir el cuerpo significa hacer inscripciones sobre él, tocarlo y esculpirlo con el pensamiento, desarrolla una somato–grafía, para hacer que el cuerpo mismo sea leído.” (Gómez J, Sastre A, 2008, p. 129)

Esta investigación pretende poner en tensión el papel asignado al cuerpo y relevarlo como lugar y territorio, donde se producen experiencias valiosas, punto

de partida del aprendizaje de los seres humanos. El cuerpo ha estado presente a largo de toda nuestra historia como espacio en que concepciones políticas, históricas, filosóficas, religiosas y sociales lo han glorificado, escondido, castigado, marcado, idealizado, deconstruido.

Creemos que una investigación que sitúa al cuerpo como territorio relevante, no puede dejar de exponer los 2 procesos históricos tan importantes que le ha tocado atravesar y que como seres corpóreos que somos, lo aluden. Como seres humanos limitados por un tiempo y un espacio, hay eventos que sin duda serán un punto de inflexión para la historia de nuestro país y del mundo, haciendo más patente la incertidumbre que nos acontece como seres vivos. Nos referimos al estallido de octubre del 2019 y a la pandemia del Covid-19. Resulta imposible no mencionarlos, por las profundas marcas que dejaron en nuestras corporeidades, especialmente en la de niños, niñas y jóvenes. Creemos que a partir de estas experiencias vividas a partir del cuerpo, se reescribirán otras historias.

Los acontecimientos de octubre vividos en nuestro país nos evocan dolorosamente el valor del cuerpo, territorio que siempre es el primero en ser vulnerado, el espacio portador de la alteridad. La visión de cuerpos mutilados, heridos, desprovistos de dignidad y de derechos; en ellos se escriben también, los signos de los procesos vividos por las personas y por el país. Cuerpos, cuerpas, cuerpes, cuerpex, el territorio, el espacio donde nos construimos, desde donde somos y nos encontramos con el otro: “Es allí donde se integran sus múltiples experiencias y manifestaciones y donde se sintetizan, en una relación de interdependencia sus diferentes dimensiones: biológica, cognoscitiva, psicomotriz, emocional, relacional y comunicacional, ética, estética y trascendente”. (Gómez J y Sastre A. 2008, p.120) No obstante, y de manera sumamente paradójica, a largo de los últimos siglos, ha sido cosificado y normalizado; restándole toda subjetividad y diferencia. En reacción a la mentalidad contemporánea, ha surgido una interpretación nueva, que promueve la comprensión del cuerpo como un territorio en el que no solo se ejerce el poder, sino que como el lugar donde se

instala la resistencia, el sitio donde existe la alteridad, la otredad; pese al esfuerzo por homogeneizarlo y someterlo a los patrones dictados por una concepción cultural, política y filosófica, capitalista, que tiene su raíz en la modernidad/colonialidad. Lo cierto es que la diferencia no se puede borrar, e inevitablemente va a surgir.

Respecto al cuerpo, la violencia y su representación en el arte, la investigadora Ileana Diéguez Caballero (2013) ha desarrollado un importante trabajo, expresando como se ha contaminado la representación de la práctica escénica, con escenas traumáticas del cuerpo. El arte contemporáneo ha representado el cuerpo en relación a los diferentes contextos culturales, tomando escenas de la vida, para representarlo. El cuerpo, según la profesora Diéguez, aparece en un contexto ritualizado, de sacrificio, adquiriendo una doble lectura como objeto artístico y como lugar donde se instalan los relatos del poder. Los acontecimientos en Chile de Octubre del 2019 dan cuenta de esto: las mutilaciones de chilenos, que pierden un ojo, o en los casos más extremos los 2. Se trata de fenómenos que dan cuenta del uso de la violencia para el ejercicio del poder, y genera por consecuencia una multiplicidad de expresiones gráficas, audiovisuales, escénicas que exponen y denuncian los excesos de este poder. Acá no sucede lo que en México donde una vez realizadas mutilaciones los cuerpos se exponen en una suerte de actos performativos que están destinados a instalar "...un discurso de poder que aniquila el cuerpo humano en vida y *post mortem* con propósitos aleccionadores" (Diéguez, I, 2013, p.4)

Como mencionamos, esta investigación toma en cuenta el difícil momento que está viviendo la humanidad con la pandemia del Covid 19, la cual pone en evidencia la fragilidad de la vida y de nuestros cuerpos. Se trata de una situación donde las construcciones y los intentos de control se desvanecen, apareciendo y tornándose relevantes reflexiones relativas a conceptos como finitud, fragilidad, incertidumbre. Sin embargo, como dice Morín "no tenemos necesidad de la certidumbre para continuar la lucha", (Morín, 2004, como se citó en Houtart, 2009)

La pandemia ha desatado dos espectros, que la humanidad occidental creía haber espantado: la enfermedad y el encierro. Una perturbadora característica de

nuestro tiempo es la progresiva pérdida de relevancia de lo corporal a la hora de establecer las relaciones humanas: El cuerpo como nunca es sometido y la experiencia humana, es mediada por la tecnología, que es el recurso que nos permite salir del aislamiento que implica la cuarentena, que se extiende día a día en nuestro planeta. La incertidumbre va de la mano con la pandemia. Ante la incapacidad de determinar la forma en que reaccionara el cuerpo al contagio, y al no disponer de certezas, el alma humana comienza a flaquear. Pese a todo, a incertidumbre tiene un lado luminoso, pues es ella la que nos impulsa a buscar nuevas formas y a crear, a usar el cuerpo en estos tiempos duros, en los que nos toca vivir.

El cuerpo es el territorio que nos singulariza como seres humanos, es el primer espacio donde comenzamos a constituirnos como seres humanos y a relacionarnos con la diferencia del otro. Nuestro cuerpo no es instrumento, es parte del ser, que se construye relacionamente en el encuentro con otros seres.

5.6.2 El cuerpo y su carácter simbólico

En los párrafos que siguen procederemos a criticar la perspectiva contemporánea del cuerpo, para luego indagar en interpretaciones del cuerpo que difieren radicalmente del paradigma moderno. Finalmente, y a partir de dichas interpretaciones divergentes, intentaremos esbozar un concepto de cuerpo apto para captar la corporalidad en toda su complejidad y profundidad. Con la noción de cuerpo ético, pretendemos dar un paso más en la superación de la concepción modernista y reduccionista de la dimensión corporal del ser humano.

En los países occidentales el cuerpo es interpretado desde un marco mecanicista, que lo reduce al estatus de objeto, dispuesto para ser asimilado por el aparato estandarizador del capitalismo tardío. Se trata de una visión que no tiene en cuenta la dimensión ética y simbólica del cuerpo, y que se impone mediante la publicidad a individuos que carecen de las herramientas para realizar juicios críticos que los pongan a salvo de la interpretación hegemónica. Otro rasgo importante de la condición e interpretación contemporánea del cuerpo (y en

general del mundo) consiste en una pérdida de sentido generalizada, que se extiende a todos los ámbitos.

La interpretación cartesiana del cuerpo ha sido históricamente criticada y, como era de esperar, a finales de los años noventa y principios del 2000 surgieron voces que retomaron la crítica al dualismo de Descartes. En el ámbito hispano, se han realizado trabajos sumamente valiosos. Por su valor para nuestra investigación, nos gustaría retomar los aportes de los españoles Mèlich y Bárcena. De acuerdo a ellos existe una crisis en la narración y en el sentido, impulsada por el desajuste epistémico y existencial de la modernidad; dando lugar a la cosificación o transformación del cuerpo en un dato, perdiendo todo su carácter simbólico como lo señalan en el siguiente párrafo:

Las sociedades modernas atraviesan, como veces se ha señalado, una crisis de sentido que se traduce en un fracaso, por parte de las instituciones de formación, a la hora de transmitir la función simbólica la cual es esencial para que el sujeto elabore el sentido de las posibilidades y límites simbólicos de su propia conducta y actuación, en todos los planos (Bárcena y Mèlich, 2000, p.69).

Para que exista esta construcción simbólica del cuerpo, debe estar presente la experiencia, lo que implica subjetividad. Es poder verlo más allá de un almacén de huesos, de redes de nerviosas y tejidos que cubren nuestros huesos, venas y vísceras. Es poder integrar la experiencia biográfica de cada individuo: “Se trata de pensar el cuerpo como un ingrediente central de toda la existencia biográfica de un individuo” (Bárcena y Mèlich, 2000, p.60)

Como mencionamos anteriormente nuestra realidad, lo histórico, los acontecimientos influyen profundamente en la construcción de sentido. Los cuerpos de niños, niñas y jóvenes de esta generación crearan una dimensión simbólica corporal afectada por la experiencia de la pandemia del covid19, el encierro, el miedo, pero también, las expresiones de amor, de cuidado, de

solidaridad, quizás, produzcan, una escisión en el desajuste epistémico del que los autores hablan en su texto y, permitan una pequeña esperanza de reconciliación con la crisis existencial que aqueja a nuestra época.

El desarrollo de una vida más comunitaria y que honre la dignidad del cuerpo expresado en la diferencia que porta cada uno de ellos, es decir en la alteridad como principio rector de la vida humana, nos permitirá dar sentido. Entendiendo que donde hay cuerpo no hay objetividad, por tanto la experiencia humana es subjetiva “Vivir es interpretar incesantemente el mundo desde el propio cuerpo, a través de la simbólica que encarna, una simbólica que se construye en función de una tradición siempre abierta al cambio y a la novedad” (Bárcena y Mélich, 2000, p.62).

Y en esta función simbólica del cuerpo es esencial el aspecto relacional, con los otros “...y debido a que no existe tanto el cuerpo como cuerpos diversos y plurales...” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 70). Un texto que se puede escribir, donde el imaginario es fundamental.

Creemos que estas consideraciones sobre la construcción simbólica del cuerpo son fundamentales de cara al análisis que tenemos por delante de construir una fundamentación que permita entender la incorporación del circo en la escuela, sustentada por la pedagogía mesoaxiológica, siendo esta, el medio que permite el aprendizaje de conceptos éticos a través del cuerpo, lo cual, por cierto, solo era considerado posible a través del aprendizaje cognitivo. De ahí la importancia de la noción de cuerpo simbólico, que nos da claves importantes en la elaboración de esta investigación.

La idea de la construcción de sentido, que se va perdiendo en nuestra sociedad, y que va relacionada con la subjetividad de las personas, subjetividad que se escribe desde lo diverso y plural de los cuerpos y las experiencias que conforman las biografías de cada ser humano. Aquí cobra importancia el concepto de lo relacional, que es una construcción que se hace con un otro, idea ya

mencionada por Levinas, respecto de la alteridad. La importancia de dar sentido a las experiencias vividas, pensamos, es uno de los aspectos más difíciles de llevar a cabo, ya que implica que nosotros como sociedad, tomemos la decisión de aprender desde la niñez a reflexionar, revisar y ver los modos en que hacemos, las consecuencias de nuestras acciones y encontrar un significado a nuestras construcciones, incluso las cotidianas; en una sociedad donde no hay tiempo, ni espacios, ni una educación, que nos lleve a cuestionamientos, salvo que ocurran situaciones límites.

5.6.3 Estatuto del cuerpo en la institución escolar moderna: El papel de la disciplina.

En sociedades que son tributarias del modelo europeo moderno, entre las cuales debe contarse la chilena, la disciplina, tal como advierte Foucault, es vista como un medio de ejercicio del poder, que debe permear las diversas instituciones sociales. Concretamente, se aspira a que los diversos ámbitos en que se desenvuelven los individuos se estructuren a partir del paradigma que ofrecen los hospitales, la cárcel y la escuela. En tal sentido, dicho autor explica que “Muchos procedimientos disciplinarios existían desde largo tiempo atrás, en los conventos, en los ejércitos, pero también en los talleres. Pero las disciplinas han llegado a ser en el transcurso de los siglos XVII y XVIII, unas formulas generales de dominación” (Foucault, 2001, p.126). Una vez implantado el modelo disciplinario moderno, los sujetos que participan de las mentadas instituciones y ámbitos de la vida social comienzan a padecer un proceso de homogeneización, que afecta al cuerpo. Se aspira, en último término, a crear aquello que Foucault denominaba cuerpos dóciles, es decir, “un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 2001, p.125). El cuerpo dócil, constituye el resultado esperado del proceso. Con respecto a los efectos del aparato disciplinario en la corporalidad de las personas, Bárcena y Mèlich explican que “En la modernidad, el poder, a través de la ciencia y de la tecnología, mediante

el discurso, se ha apoderado del cuerpo en su forma más íntima, más biológica. (Bárcena, Mélich, 2000, p.70.)

Los españoles ahondan en el asunto mediante una reflexión contenida en su ensayo acerca del aprendizaje simbólico del cuerpo, advirtiéndolo que en la modernidad la tecnología no utiliza la violencia, sino que la pedagogía, y que esta última "...consiste esencialmente en un conjunto de dispositivos que no funcionan según la represión y el castigo, sino según la vigilancia, mediante la regulación y la administración de la vida" (Bárcena, Mélich, 2000, p.71).

Los procesos disciplinarios en el aula están destinados a instaurar uniformidad y orden en los estudiantes. Esto trae varias consecuencias. Una de ellas es la reducción de los espacios necesarios para el desarrollo de lo individual y lo particular en la sala de clases, transformándose el cuerpo de los estudiantes en un territorio colonizable, objeto de poder. La otra consiste en la escisión cuerpo/mente, que implica relegar el papel del cuerpo en el proceso de aprendizaje. Respecto a esta segunda consecuencia, Busani & Fossati advierten que las escuelas no se limitan a transmitir el conjunto de conocimientos socialmente validado, pues adicionalmente pretenden reproducir una forma de ser sujeto, separado de su cuerpo y por lo tanto:

...fragmentado, empobrecido en su capacidad significativa; un sujeto que debe dejar lo que siente afuera de lo que piensa; un cuerpo que debe ser disciplinado para realizar la tarea; un sujeto en el que lo simbólico está fragmentado de sus actitudes y sus responsabilidades (2005, p.177).

Nuevamente irrumpe la idea de una capacidad simbólica del cuerpo lacerada, en el caso de la escuela por la disciplina ejercida, que imposibilita a las personas el acceso a la adquisición del conocimiento, a la construcción de subjetividades y del sí mismo a través de lo corporal. En suma, estamos ante una escuela que solo valora lo cognitivo, e ignora lo corporal como vía de aprendizaje.

5.6.4 Una perspectiva decolonial del cuerpo en la educación. Giro decolonial

“¡Oh, cuerpo mío, haz de mí, siempre, un hombre que interroque!”
(Fanon, 1973 como se citó Maldonado-torres, s/f, p. 155).

En este epígrafe analizaremos como la perspectiva decolonial, a diferencia del proyecto colonialidad/modernidad, instala el cuerpo como un territorio, como un espacio desde el cual se pueden construir valiosas experiencias y aprendizajes y que constituye la base que nos permite dar cuenta de la diferencia con el otro, donde la alteridad puede ser aprendida y reconocida, a diferencia de la modernidad, que a través de la disciplina, busca la uniformidad de los cuerpos, como una forma de borrar las diferencias e instalar un poder dominador, el *ego conquiro*(Maldonado, 1973, p.136) europeo. El pensamiento decolonial es una perspectiva teórica relativamente nueva y reúne los esfuerzos de varios autores que critican el paradigma colonial y eurocéntrico.

Antes de referirnos a la aludida perspectiva decolonial, debemos profundizar en el proyecto colonial, que para algunos autores, lleva a configurar una especial condición respecto a los habitantes de países coloniales, especialmente en lo relativo a la corporalidad, que se incrusta en los cuerpos colonializados. La modernidad/colonialidad impuso: una construcción hegemónica (meta relato), una colonialidad del saber y del ser, exclusión de otras epistemes, la negación ontológica del otro; permitiendo las jerarquías etnorraciales, clasistas y patriarcales (García, 2017). En términos un poco más concretos:

La colonialidad del ser asienta las bases de la negación ontológica del otro, incluso la constitución del otro como un no-ser, que al inferiorizarlo, al reducirlo a naturaleza, legitima las prácticas de colonización a partir de la expropiación, violación, destrucción y/o negación de sus culturas y humanidad (García, 2017, s/n).

Esta negación ontológica del otro permite la negación de la alteridad humana, es decir, suprime toda diferencia, imponiéndose otro ego, el del dominador. La corporalidad cobra una dimensión relevante, considerado como un cuerpo construido: “Es así que la pregunta en torno a la corporalidad se centrará fundamentalmente en los modos de producción de corporalidades, que son intervenidas y narradas en función del patrón de poder moderno/colonial”(Aguer, 2019, p. 51). En ese sentido Fanon incorpora la noción que detrás de la corporalidad del colonizado hay un esquema histórico racial que se transforma en un esquema epidérmico racial (Aguer, 2019) Experiencias que como hemos comentado resultan en la imposibilidad de la existencia de la diferencia, de la reducción de la alteridad de los cuerpos.

A partir la perspectiva decolonial se propone al cuerpo como un espacio desde donde se puede construir crítica, pero también “...está desde siempre inscripto en un sistema de relaciones de poder que lo configuran, clasifican, lo narran”(Aguer, 2019, p.55) y además es un territorio de lucha política. De aquí la importancia de la integración de la noción de corporalidad y cuerpo en la educación, para reparar las intervenciones ocurridas y en su utilización política, trabajar en una educación, que desde el cuerpo devuelva la alteridad y el valor de la alteridad de las personas.

Una pedagogía decolonial debería tensionar las prácticas educativas emancipatorias con el descentramiento de una perspectiva epistémica colonial, cuestionando la primera la lógica de dominación, la colonialidad del poder y la elisión del otro ser, del otro diferente. Esta nueva visión debe resquebrajar el aparataje conceptual, epistémico colonial y formar personas capaces de cuestionarlo. (Díaz, 2010)

Como hemos visto en este epígrafe la modernidad en su afán hegemónico ha impuesto una visión única de la historia y del saber, por lo que es necesario instaurar un diálogo entre diferentes culturas. Esto implica generar nuevas prácticas educativas, fomentar la creación de redes que conecten a las personas

y a los saberes, validando las prácticas que surjan desde la experiencia (Díaz, 2010)

La escuela con clave decolonial instala al alumno como protagonista del conocimiento “ello supone entender la importancia que contiene la inclusión del sujeto y de sus perspectivas vitales en la construcción activa y crítica del conocimiento...” (Díaz, 2010, p.229). En la pedagogía en clave decolonial la posibilidad de cuestionar la universalidad del conocimiento, implica la creación de significados alternativos, donde las experiencias del estudiante pasan a ser parte importante de la construcción del conocimiento. Este nuevo paradigma pedagógico implica “Un trabajo de reflexión crítica permanente, conectado con la idea de que es posible crear alternativas otras, de educación y formación humana, fundadas en criterios diferentes a los que han sido impuestos desde la colonialidad del poder”(Díaz, 2010, p231).

Al existir ya no una episteme universal sino una pluri-versalidad de epistemes es posible validar el cuerpo como espacio de aprendizaje en la escuela y devolverle además la alteridad perdida por la colonialidad del ser, que impone una categoría única de este; representada en la escuela por la disciplina escolar que tiende a la uniformidad de los cuerpos, que impide la riqueza que aporta la diferencia, y la consiguientes subjetividades que aporta dicha diferencia. Desde las ciencias sociales, Walsh se pregunta al respecto acerca de la posibilidad de la existencia de variadas epistemes:” ¿Que implicaría para las ciencias sociales no limitarse a un sistema mal posicionado como universal- sino poner en consideración una pluri-versalidad de perspectivas epistemológicas, buscando de este modo un diálogo entre ellas?”(2007, p.107)

Para autores como Fanon el cuerpo humano es el lugar donde se puede restaurar la libertad, donde se pueda dar y recibir. “El fundamento de este principio se encuentra en la concepción del cuerpo humano como la puerta de la conciencia, o bien, como mecanismo posible de apertura y recepción de la otredad” (Maldonado – Torres, p.155), Con esta idea, se vislumbra la posibilidad de un cuerpo, como territorio donde valores y el desarrollo ético de las personas es posible, en una mirada que incluye al otro, dejando atrás el individualismo tan propio de nuestra sociedad,

para centrarnos en la posibilidad de la entrega y la recepción. Ideas que ya que desde la ética aparecen en filósofos como Morín y Levinas, donde el otro y principios como la bondad son importantes.

Por tanto una escuela en una perspectiva decolonial nos abre a reconquistar el cuerpo como espacio de aprendizaje valórico, del ser, arrebatado por el ego conquistador, pero del ser en su dimensión plural y diversa, en primera instancia: en segunda permitirá la apertura del conocimiento a epistemes otras, validando los conocimientos locales, de los estudiantes, los que aportan otras prácticas. Y es aquí donde el circo una cultura milenaria, inserta en la escuela podría aportar, en el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, desde la experiencia, al reconocerse su validez como otras alternativas culturales que aportan saberes para la configuración del conocimiento de niños, niñas y jóvenes.

5.7 El cuerpo como lugar del desarrollo ético en la escuela.

5.7.1 Desarrollo de una ética del cuerpo en la escuela.

En los epígrafes anteriores pudimos analizar desde dos perspectivas filosóficas el cuerpo, esto es, la perspectiva de Foucault y la perspectiva decolonial, y en ambas pudimos advertir que la corporalidad es un tema íntimamente relacionado con la problemática del poder. Desde la perspectiva decolonial, el cuerpo del colonizado es, en último análisis, un territorio con profundas heridas causadas por la dominación europea, dominación realizada por un “otro” conquistador (*ego conquiro*), que aniquila la alteridad. En la perspectiva de Foucault el cuerpo es sometido a través de la disciplina a una serie de procesos que terminan por transformarlo en cuerpo dócil y normalizado, donde el poder actúa a través de los aparatos disciplinarios y, en última instancia, en este paradigma, se logra una mayor productividad de los sujetos.

La situación que describe Foucault y los autores de la perspectiva decolonial no ha de ser entendida como algo imposible de transformar. Al contrario, debe ser entendida como un desafío que nos empuja a ir más allá de la

mera observación del problema, y que nos impone el deber de proponer una nueva noción ética del cuerpo en el aula, en virtud de la cual se pueda impulsar un proceso de resignificación del cuerpo al interior de la sala de clases y, con él, una nueva forma de concebir el cuerpo de los estudiantes y una forma distinta de entender la disciplina.

Concretamente: no basta con advertir la necesidad de una nueva noción ética del cuerpo en el aula, es necesario proponer otro marco ético de relacionamiento con la corporalidad, que permita devolver la dignidad y libertad perdida al estudiante. El nuevo marco ético se erige como la base conceptual del proceso de resignificación del cuerpo, en virtud del cual se desplaza la perspectiva moderna y se instala una visión que entiende lo corporal como territorio cargado de valor simbólico, en el cual cada sujeto encuentra su propia voz, construye su personalidad y desarrolla su aprendizaje ético.

Existen otras razones que justifican un nuevo punto de partida en materia ética.

Una de ellas es nuestra situación planetaria actual. La epidemia del Covid-19, ha vuelto a colocar en el tapete aquello que la modernidad más detesta: nuestra vulnerabilidad y precariedad como seres humanos, limitados por el tiempo y espacio, marcados por la finitud de la existencia. Ante esta oscura realidad, no nos queda otro remedio que repensar la naturaleza de nuestras reflexiones éticas y morales. La pandemia tiene su correlato en el ámbito de la filosofía práctica y nos obliga a “Mantenemos en vilo el orbe de los valores y de la dignidad humana, presto a desplomarse, si claudicamos. Vivimos una ética precaria” (Marina. 1999, p.16).

A eso se suma el problema de la incertidumbre. Nos hallamos ante una situación que el aparato tecnológico moderno no está en condiciones de dominar y neutralizar en forma absoluta. Ante la carencia de una vacuna, el carácter intermitente de las medidas de confinamiento y la ausencia de medicamentos adecuados para mitigar los efectos de la enfermedad, el espíritu humano demanda respuestas y soluciones inmediatas que se ven constantemente frustradas. No

sabemos cuándo habrá soluciones, no se cuenta con información totalmente acertada. Respecto al inicio y al eventual término de la pandemia, estimamos como particularmente pertinentes las palabras del filósofo Joan- Carles Melich, que escribe:

Pensar que en cualquier momento de nuestra existencia puede suceder algo que no estaba previsto, que no estaba imaginado, algo improgramable, insólito, que rompe con todos nuestros proyectos y nos obliga a rehacer nuestra vida, todo esto es una sensación que surge de repente y nos provoca desasosiego (2010, p.23).

La precariedad y la incertidumbre de la existencia y de nuestros marcos morales afectan, como es obvio, a los niños, niñas y jóvenes. Por eso, consideramos de suma importancia fomentar en ellos otra mirada, que pueda prepáralos para hacer frente a la incertidumbre, al error, al no control en la vida; a nuestra vida como seres vulnerables. Un aprendizaje, basado en una noción ética que tome en cuenta la condición humana, y que se centre en que niños y niñas, a través de un proceso de educación artística, usando el circo como mediador (como veremos prontamente) y el cuerpo como lugar de aprendizaje, constituye el imperativo básico en el contexto actual. Implica llevar la educación artística a un proceso más allá de una educación desde la técnica, trabajar desde una perspectiva transformadora, donde con el arte, provoquemos cuestionamientos, la búsqueda, la incertidumbre, la aceptación del error como posibilidades cierta en la vida, porque sabemos que los debemos enfrentar en algún momento y solo con la conciencia de su existencia podremos lidiar con estas ideas, cuando se transformen en estados en nuestra existencia.

Pese a todo, nuestra propuesta puede encontrar cierta oposición. Debido a una predisposición a entender que los procesos de aprendizaje moral y ético solo pueden surgir desde profundas reflexiones racionales, el hecho de proponer que estos emerjan desde el cuerpo puede resultar, a muchas personas,

cuestionable. En el fondo de dicha predisposición se halla una concepción eminentemente metafísica de la ética y de la moral. Nosotros tomaremos un camino divergente y propondremos, en este y en el próximo epígrafe, el aprendizaje de una ética que no toma como punto de partida nociones absolutas de naturaleza metafísica. Desde esta concepción, la ética aparece como un fenómeno inmerso en la vida, en lo concreto y desde lo concreto, desde los numerosos dilemas que día a día enfrentamos como seres humanos. Se promueve una ética que pueda enseñar a generar preguntas, antes que dar respuestas. Se trata, en definitiva, de una perspectiva que resta importancia a las respuestas y que considera, como más importante: "construir preguntas, nuevas preguntas que perfilen cierto gesto de resistencia, un gesto que contenga cierta fuerza, cierto poder de combate" (Jódar, p. 17)

Desde el punto de vista moderno, nuestra perspectiva puede resultar perturbadora, pues tiende a cuestionar la pretensión de mantener bajo control la vida de los sujetos y, en general, la realidad en su conjunto. Lo mismo ocurre en el ámbito filosófico, que aún hoy, aunque en forma velada, intenta instalar un marco moral universal que otorgue una seguridad irrestricta al ser humano.

El primer punto de partida de nuestra propuesta lo constituye la ética del prójimo de Morín. La hemos escogido por su idoneidad para efectos de superar la mentalidad modernista y colonialista, caracterizada, como ya dijimos, por la dominación, la homogeneización y la negación de la alteridad. De acuerdo a Morin: "Una ética para el prójimo debe comprender la necesidad fundamental de cada ser humano de ser reconocido en el sentido hegeliano del término, es decir reconocido como un sujeto humano, por otro sujeto humano" (2006, p.115).

Con arreglo a los problemas ya señalados y a las líneas fundamentales de la ética de Morín, se desprende que la instauración de una mirada ética en la escuela exige que nos pongamos en guardia ante el peligro de cosificar a las personas. La idea de que el otro es un objeto, esto es, la cosificación del ser humano y la correlativa pérdida del sentido en nuestras experiencias y relaciones,

nos conduce al olvido del otro. Para evitar dicha cosificación y olvido, Morin nos invita a: “no solo tratar al otro como objeto, no manipularlo como instrumento, sino no despreciarlo ni degradarlo como subhumano”. (Morín, 2006, p.115)

El segundo elemento que estructura nuestra propuesta es la distinción entre ética y moral formulada por Mèlich. La moral para este autor es “...un conjunto de normas, de hábitos, valores, de principios, de leyes...” (Mèlich, 2010, p. 72) en cambio la ética es considerada pertinente en nuestra sociedad contemporánea, porque “es una forma de vida” (2010, p. 71). A diferencia de la moral, no busca la universalidad de sus marcos, ni imperativos, por el contrario es singular e íntima. Por esto puede acompañar a los seres humanos en su realidad finita y contingente, frente a los dilemas que día a día presenta la vida.

Por esto es necesario que estudiemos sus diferencias esenciales. Porque creemos que es necesario reflexionar desde la Escuela, desde la ética, el cuerpo, la educación artística y el circo, que como un exquisito tejido pueden sostener a niños, niñas y jóvenes, en momentos donde la precariedad de la vida se hace más evidente por los procesos sociales, políticos e históricos, en que estos viven y donde los sistemas educativos, regidos indudablemente por la marcada tendencia a la disciplina normalizadora, no dan respuesta adecuada.

Por esto pensar instalar una visión ética en la escuela, que responda y promueva la reflexión frente a los dilemas que día a día la vida impone a niños, niñas y jóvenes en nuestras aulas, nos parece no solo pertinente, sino que necesario.

Hablamos de nuestra vulnerabilidad explícita por ser seres humanos, de nuestra finitud, pero si a eso sumamos, la vulnerabilidad a las que están sometidos miles de nuestros niños, niñas y jóvenes en nuestras escuelas, que ya no es una abstracción, sino que es una realidad, vivida, sentida y escrita en los cuerpos, por cierto que es necesario otorgar herramientas, desde el único lugar que todos tenemos, que nos acompaña, desde que nacemos, hasta que morimos: nuestro Cuerpo. El que ha sido durante la historia de la humanidad como reflexionamos

en otros epígrafes, categorizado, definido, politizado. Pero creemos que es tiempo que cada sujeto escriba sus historias, sus sentidos, desde su cuerpo.

Por esto una ética del cuerpo en la escuela es una respuesta desde los cuerpos de las personas “Una ética del cuerpo no puede configurarse desde la ley o norma, sino desde la respuesta. La ética es una respuesta a dar, no una respuesta dada, por eso siempre es a posteriori...”. (Melich, 2010, p.74) Una respuesta desde el tiempo, el espacio, las situaciones, las vivencias...y fundamentalmente desde nuestras vulnerabilidades.

5.7.2 Cuerpo ético. Una ética desde lo corpóreo.

La comprensión de nuestra finitud y la aceptación de la incertidumbre en la vida deberían ser central en la formación de las personas. La modernidad impone un modelo de pensamiento y estructura del mundo donde todo es susceptible de ser concatenado, ordenado y segmentado. La realidad es sometida a un proceso de ordenamiento, donde todo aquello que nos hace lo que somos, es decir, aquello que nos remite a nuestro carácter cambiante y mutable sujeto al tiempo y al espacio, es borrado.

Somos cuerpo, una corporeidad, finita y sujeta a los numerosos vaivenes que la vida nos impone y, en este epígrafe, nos referiremos por tanto no a una moral que nos entrega un marco de lo que debemos hacer, sino que abordaremos la cuestión de la ética, de una ética que nos permita dar cuenta de las elecciones, vicisitudes que como habitantes aquí y ahora de la vida, seres en tránsito, nos hacemos constantemente o, en palabras de José Antonio Marina, autor de una ética para náufragos: “...vivimos sosteniéndonos en vilo, a pulso, braceando...”. (Marina, 1999, p.15) El tema del cuerpo y la preocupación por este aparece, ya en siglo XX:

Una de las novedades más conocidas y hasta populares de la filosofía y, en fin, del pensamiento del siglo XX es lo que podemos llamar el «giro corporal»; esto es, el emplazamiento de la corporalidad (humana) como

tema relevante de la reflexión y las propuestas teóricas y hasta socio-culturales (Ramírez. 2017, p.51).

Este volcarse a la corporeidad, a la realidad humana finita y en palabras de Mèlich, "...la humanidad de los humanos no es algo que se es sino que se *hace*, que se *vive*, que se *padece*", (Mèlich, 2010, p.73) Como mencionamos en el epígrafe anterior una ética del cuerpo está condicionada por el tiempo, el espacio, por las condiciones que le toca vivir al sujeto, hablamos de una ética situada. Respondiendo asimismo desde la historia, la genealogía, la herencia, la memoria.

EL tema de lo corpóreo aparece en la extrañeza que reside en nosotros, en el otro de sí mismo, que no es uno, sino que es la alteridad que nos constituye. "La ética, si existe- y yo creo que existe- *es desde el cuerpo* y, por lo tanto desde esa alteridad que me constituye, que me atraviesa y me interpela". (Mèlich, 2010, p. 78)

Es importante la ética en la vida ya no tanto para encontrar respuestas sino que para transformarse, teniendo la certeza que cualquier principio de inmanencia puede ser conocido desde el cuerpo, ya que somos nuestra condición corpórea, que paradójicamente a la vez que nos abre al mundo, nos limita. Sin embargo lo corpóreo también nos abre a la extrañeza, haciendo presente la alteridad; esta sensación de rareza la que nos obliga a dar una respuesta. (Mèlich, 2010) Reconocer la alteridad que nos atraviesa, es posible hacerlo solo con el otro, en el encuentro del cuerpo del otro y su alteridad que me permite ver y reconocer la propia.

Una ética del cuerpo se funda desde: "...lo que trasciende el cuerpo solo puede ser conocido pensado, nombrado desde mi cuerpo" (Mèlich 2010, p. 79), ya no es una reflexión metafísica sobre el ser.

Para finalizar este epígrafe podríamos definir cuerpo ético como el espacio, el lugar desde donde se desarrollan aprendizajes, experiencias, preguntas, que nos pueden llegar a constituir como seres humanos, en constante transformación, por la condición relacional que otorga mi alteridad.

5.8 Circo y concepción ética del cuerpo:

5.8.1 Contribución del circo a una nueva concepción del cuerpo en la escuela desde su inclusión en la educación artística

En este epígrafe analizaremos las razones por las cuales el circo debería ser incluido en la escuela, concretamente, al interior de la clase de educación artística. Huelga recordar que desde nuestra perspectiva, el circo constituye una disciplina artística que pertenece al género de las artes escénicas, por lo tanto, nuestro análisis partirá del supuesto de que las actividades circenses al interior del aula escolar se desenvolverán en el marco de la clase de educación artística, y no en la clase de educación física, como proponen las mallas curriculares de ciertas universidades que imparten la carrera de educación física, precisamente a causa de no tomar en cuenta la conveniencia de subsumir el circo en la categoría de las artes escénicas.

En definitiva, nuestro enfoque toma como punto de partida una premisa distinta de aquella que se maneja en el ámbito de la educación física: Valoramos positivamente el aporte que esta ha hecho en lo relativo a la incorporación del circo en la escuela (en el contexto latinoamericano), también juzgamos como positiva la interpretación de aquellos autores que ven en las artes circenses el potencial para desarrollar la percepción estética de aquellos que participan en ellas (Ontañón, Coelho Bortolato, Silva, 2013), sin embargo, nos mostramos críticos frente a la clasificación que hasta el momento se ha hecho. Los enfoques propuestos desde la educación física, no son aptos para las artes circenses, e impiden que estas desplieguen, al interior del aula, su potencial para desarrollar los valores y las habilidades de niños, niñas y jóvenes.

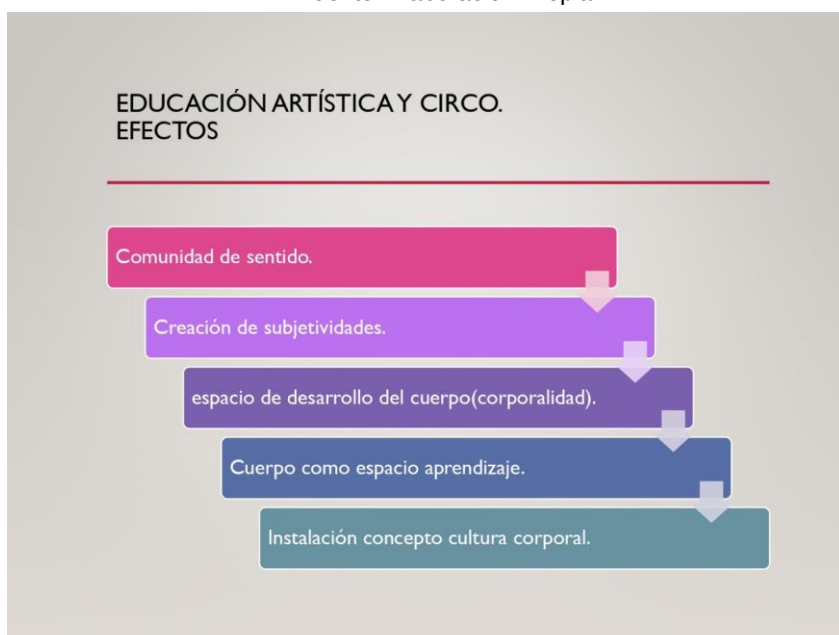
La alternativa que nosotros ofrecemos entiende al circo como uno de los elementos más poderosos para lograr el aprendizaje, a través del cuerpo, de valores (cuerpo ético). Adicionalmente, es importante recordar que El circo, desde

el punto de vista del enfoque mesoaxiológico que inspira esta investigación, es interpretado como medio de aprendizaje cuya dignidad es equivalente a la de otras actividades educativas.

Como vemos en la siguiente imagen, analizando diferentes documentos, hemos podido extraer del cruce de la educación artística y el circo las posibilidades de desarrollo que representa en el espacio escolar:

Figura 8. Educación artística y circo

Fuente: Elaboración Propia



a. Establecer Comunidades de sentido: Entendidas como espacios donde jóvenes, niños y niñas puedan construir y configurar sus subjetividades, desde la vivencia. De ahí que el autor Calderón Vélez las denomine como

comunidades hermenéuticas, en la medida que estos espacios pueden construir contenidos para sus participantes. La escuela se presenta como un espacio adultocéntrico, que no aporta significados propios de las culturas juveniles o infantiles. El circo en la escuela, entendido como una comunidad de sentido alternativa, se transforma en un espacio capaz de contener y dar significados a los participantes, que dadas las metodologías horizontales y la construcción colaborativa de los saberes que lo caracterizan, permite generar un espacio donde niños, niñas y jóvenes, pueden expresar su diferencias. Especialmente la cultura juvenil, en constante transformación, que choca más fuertemente con la cultura y valores de corte adultocéntrico y modernista, que tienden, como lo hemos planteado ampliamente en esta investigación, a la homogeneización de los sujetos, es decir, precisamente lo contrario de aquello que buscan los jóvenes.

.Creación de subjetividades: para efectos de abordar este aporte, comenzaremos conceptualizando a un nivel básico la idea de subjetividad. Esta, según cierto autor, es la "Cualidad de lo que existe solamente para el sujeto, para la conciencia del que lo experimenta. Es un carácter esencial de los procesos psíquicos, que sólo por el sujeto son conocidos directamente."(Dorsch, p.760 citado por E, 2004). Junto a esta conceptualización, es importante tener en cuenta que, en nuestra época, la antigua dicotomía objetividad/subjetividad tiende a ser superada a través de la noción de intersubjetividad. (D'Angelo 2004). Nuestro enfoque asume ese dato sociológico, y toma partido expresamente por el desarrollo de la intersubjetividad, cuya culminación es la idea de la diversidad de subjetividades, dotadas de igual validez pero portadoras de distinto contenido y significado. En el siglo XXI, el desarrollo de la subjetividad es fundamental y el circo, sin lugar a duda, puede aportar. Consideramos que la profesora Teresa Ontañón (2016) acierta cuando afirma que el circo incorpora la subjetividad y alteridad de niños, niñas y adolescentes. Esto permite la conciencia de numerosos procesos, entre ellos la ya nombrada alteridad, pero también la experiencia del respeto, la alegría, el esfuerzo, el trabajo, la perseverancia, etc., que se constituirán como experiencias únicas para cada sujeto. En ese sentido, la autora

expresa que *“O circo reúne uma infinidade de significados e interpretações, mas uma coisa é certa, de uma maneira ou de outra, encontrase no imaginário das pessoas”*. (Ontañón, T, 2016, p.136). También es importante destacar que dicha autora formula sus apreciaciones sobre el circo, desde un punto de vista que plantea la necesidad de una educación corporal más sensible, que sustituya los dogmas tradicionales, despertando sensibilidad en niños y niñas.

b. Espacio de desarrollo de la corporalidad. Este espacio es desarrollado actualmente por la educación física, que tiende a centrarlo en una visión cartesiana, es decir, una visión mecanicista del cuerpo, propia de un modelo moderno/colonial, que rechaza la diferencia, anulando la alteridad. Al limitar el desarrollo corporal de niños y niñas a la clase de educación física, la escuela tiende a rebajar la importancia capital que dicho desarrollo reviste para el ser humano. Adicionalmente, es necesario destacar que en nuestro país la clase de educación física cada día se ve más reducida, de modo que el problema ya señalado no hace otra cosa que crecer cada día. Pese a todo, el desarrollo corporal goza de cierta consideración teórica por parte de ciertos organismos encargados de la educación en Chile, concretamente: Mineduc. Sin embargo, dicha consideración, tal como fluye de diversos documentos emanados de dicho ente, se enfoca exclusivamente dentro de las innovaciones pedagógicas para la educación básica, específicamente para la educación parvularia. Consideramos que es menester hacer referencia a ellos, como un punto de partida que eventualmente se podría extender a la educación media. En línea aparecen 2 libros donde se releva la importancia del desarrollo corporal de niños y niñas: “El niño y la niña aprenden con y desde su cuerpo, esta condición determinará “el cómo” van a integrar nuevos conocimientos sobre múltiples aspectos sobre el mundo que los rodea y sobre sí mismos”. (Mineduc, 2011, p.5)

En tanto que el circo como una disciplina artística promueve un espacio de desarrollo de la corporalidad ligado a apreciación estética, al desarrollo de la reflexión y a al fomento de la ciudadanía; como el circo es capaz de contribuir a

una formación integral de niños y niñas: "...senão que seja capaz de contriuir para a concretização de uma sociedade mais democrática..." (Ontañón, 2016, p.132).

En la inserción en la escuela, los cuerpos de niños y niñas son disciplinados, dejando sin desarrollar la corporeidad, territorio donde ocurren importantes procesos emocionales, psicológicos. Es ahí donde expresamos nuestro yo. El cuerpo es el portador de nuestra autobiografía, adquiriendo un carácter simbólico y ético, capaz de contener, ser subjetividades y significados. En esto el circo, a través de su técnica y su cultura puede proporcionar una educación que entrega como lo sostiene la profesora Ontañón aprendizajes éticos y ciudadanos: "...sustentavel que forme cidadaos éticos, cidadaos capazes de cuidad de de si mesmos, cuidadndo , ao mesmo, dos outros e do mundo em que vivem"(2016, p.135)

Creemos que si bien existe el interés de integrar una visión de lo corporal en la escuela, finalmente está es consumida por la necesidad del aprendizaje de los contenidos duros, de los aprendizajes cognitivos y técnicos, y que en la primera infancia se releva este aprendizaje debido a que se asocia por estudios de la neurociencia, a que el desarrollo de la motricidad, aumenta el desarrollo de la inteligencia, leif motiv de nuestra sociedad contemporánea, que en su búsqueda despiadadamente ha dejado en la camino, la búsqueda de valores, el de desarrollo ético y la diferencia como cualidad fundamental de la calidad de ser, hablando en términos ontológicos, humano.

c. Cuerpo como espacio de aprendizaje. Tal como mencionábamos anteriormente, el cuerpo en la primera infancia cumple un papel muy importante en el aprendizaje y en el desarrollo de niñas y niños, desde la neurociencia se valida la importancia de la motricidad y la corporalidad para el desarrollo cognitivo. El recién nacido establece las primeras relaciones con su madre a través del contacto de los cuerpos y luego, comienza a relacionarse con el mundo a través de su cuerpo, tocando objetos, saboreándolos; a esta etapa se le denominada etapa de *embodiment*

“During the E stage we can see how the child's early experiences are physicalised and are mainly expressed through bodily movement and the senses. These physical experiences are essential for the development of the 'body-self': we cannot have a body image until we have a body-self”. (Jennings, 2012, párr. 4)

Sin embargo queremos ir un poco más allá con la idea del cuerpo como espacio para aprender, experiencia que no solo se produce en la primera infancia, sino que acontece a lo largo de toda nuestra vida, como seres corpóreos que somos. Todas nuestras experiencias son a partir del cuerpo. Aquí en esta investigación hemos profundizado en el cuerpo como un territorio posible para el aprendizaje de la ética y más adelante en el epígrafe dedicado al circo del Mundo veremos cómo esta organización ha desarrollado valores, utilizando el circo como medio para el aprendizaje ético, pero el gran hallazgo en esto radica en que ellos desarrollan la idea según la cual el cuerpo metaboliza los aprendizajes.

d. Instalación de una nueva forma de entender nuestros cuerpos. Es sabido que, con el capitalismo tardío y la posmodernidad, en los países occidentales se tornó hegemónica una perspectiva narcisista y hedonista del cuerpo, que excluye a todo aquel que no calza con el tipo ideal, a saber: un cuerpo joven, sano, sin defectos y dispuesto para consumir y ser consumido. El circo, en cuanto espacio que acepta lo marginado por el enfoque contemporáneo, puede contribuir a un cambio de paradigma en las escuelas. Concretamente, el circo, desde tiempos inmemoriales ha sido “el lugar”, que acepta lo que no está en el canon, del que escapa de la casa, del diferente; en esencia, el territorio donde aquellos que no lo tienen, pueden encontrar “su lugar”, el territorio de la otredad, de la alteridad.

La perspectiva del cuerpo que domina en el siglo veintiuno es deudora del enfoque moderno y colonial, y reproduce sus esquemas típicos, mediante la imposición de una totalidad que se identifica con el cuerpo eternamente joven y la negación de la alteridad y de la existencia de todo aquel que no se adapte a lo establecido. En último término la sociedad contemporánea expresa, con lenguaje

agradable y valiéndose de los medios de comunicación social, la noción según la cual “la corporalidad es un campo que pretende ser intervenido por diversos proyectos políticos, en pugna”. (Aguer, 2017, p.55). Con tales antecedentes, resulta innegable que la tarea de devolver un espacio a la alteridad en la escuela es difícil, más no imposible. Gracias a las herramientas del circo, es posible introducir en las aulas una perspectiva que promueva la aceptación de las diferencias corporales, la necesidad de expresarlas, y el cuidado necesario para la salud y preservación de nuestra dimensión corporal

5.8.2 Razones para una inclusión del circo en la escuela. Experiencia de El Circo del Mundo.

En este epígrafe relataremos la experiencia del Circo del Mundo, su trabajo en las escuelas y los resultados concretos obtenidos en sus intervenciones con la metodología del circo social y sus incipientes trabajos en educación artística. Creemos importante incorporar esta experiencia, dado que permite concretar las reflexiones de índole filosófica realizadas anteriormente, acerca del circo como medio para el desarrollo del cuerpo y como espacio de aprendizajes éticos y desarrollo del cuerpo ético en el espacio escolar.

El Circo del Mundo trabaja hace 25 años, desde su área social, con talleres de circo que han sido implementados en organizaciones sociales, instituciones públicas y privadas, escuelas, colegios, etc. Esta labor en un principio meramente social, que con el tiempo se extiende a ámbitos artísticos, formativos y estéticos, instala en nuestro país, sin proponérselo, una nueva concepción del cuerpo, al desarrollar sus talleres y entregar las técnicas de circo, que proponen enseñanzas corporales, que transforman el cuerpo en territorio de aprendizaje de habilidades socioemocionales y factores protectores de resiliencia.

Esta organización entiende a las artes circenses como una herramienta de transformación del sujeto y, en sus intervenciones, la técnica de circo se

transforma en la mediadora de dicha experiencia. Circo del Mundo ha realizado diversas formulaciones teóricas. Sin embargo, estas se centran exclusivamente en la técnica de circo como mediadora de procesos de aprendizaje, estando ausente una reflexión de la actividad circense, que la entienda como un factor de desarrollo del cuerpo en cuanto territorio de aprendizajes. Esta investigación, entre otras cosas, pretende abordar tal vacío. Al aplicar las nociones filosóficas esbozadas en párrafos anteriores, se obtiene que la actividad desplegada por el circo del mundo es mucho más amplia de lo que la propia organización supone: además de contribuir a todo lo anteriormente dicho, el circo aporta al desarrollo de la corporeidad del sujeto.

La realización de este trabajo por tantos años ha tenido una influencia importante en nuestro país, especialmente, por la vocación social de la organización, que ha dictado sus talleres en lugares vulnerables, lo que ha permitido que niños, niñas y jóvenes puedan vivir experiencias profundas, que les han posibilitado hacer cambios significativos en sus vidas y ser, como manifiesta la directora ejecutiva de la organización, Alejandra Jiménez: “protagonistas de sus vidas”.

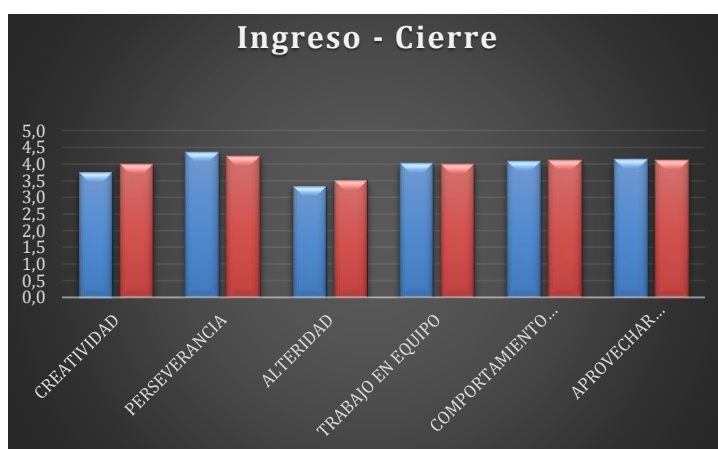
En lo que respecta a la escuela, El Circo del Mundo mantiene talleres en forma permanente, tanto en colegios públicos como privados. A través de Programas como Cuerda Firme se instala en liceos técnico profesionales, y con talleres y prácticas de los alumnos de las Escuela de circo profesional, realiza intervenciones en escuela de alta vulnerabilidad social. Finalmente, con el área de Educación, que se instala hace 3 años, accede a colegios privados donde desarrolla programas de educación artística.

En términos cualitativos las estadísticas de la organización nos indican que sus talleres de circo han beneficiado directamente a 9.752 niños, niñas y jóvenes en edad escolar (Circo del Mundo, 2017). Junto a la rigurosa sistematización de sus talleres, la institución realiza evaluaciones comparativas, que permiten visualizar el impacto del circo en cada niño y niña. Para lograr este objetivo, a partir del año 2017 se utiliza un instrumento denominado diferencial semántico, que consiste en un “...método de origen psicológico que explora las dimensiones del

significado (reacción emotiva) que un objeto (concepto, término o palabra) tiene para un individuo, midiendo las distintas facetas o dimensiones de las actitudes de los sujetos". (Circo del Mundo, 2017, p.4)

Figura 9. Grafico comparativo de valores y HSE.

Fuente: Circo del Mundo.



PROMEDIOS POR (CATEGORIAS) VALORES Y HABILIDADES SOCIO-EMOCIONAL (HBS)
Escala de 1 al 5, en donde 1 y 2 serán puntuaciones negativas hacia el concepto, 3 será indiferente, 4 y 5 serán puntuaciones positivas hacia el concepto.

Como apreciamos en estos gráficos aplicados en el liceo Juanita Fernández (Grafico n°1) en los 3° A, 3° B y 4° B el valor de la alteridad está en aumento después de la intervención, lo que es significativo ya que las puntuaciones de entrada son altas. El área social y de Educación del Circo del Mundo en el año 2019, decide incorporar a su trabajo la alteridad como valor a

desarrollar, para hacer un cambio paulatino de los objetivos de sus intervenciones, para acentuar el trabajo valórico y ético con niños, niñas y jóvenes. La resistencia puede tomar muchas formas y caminos, para El Circo del Mundo, resistir es proseguir tras 25 años de trabajo, de innumerables dificultades, pero sin duda de muchas alegrías, fomentado con el circo, transformaciones individuales y grupales.

5.8.3 Las Técnicas de circo y sus posibilidades para el desarrollo del cuerpo ético en la escuela.

El circo a través de sus técnicas y de su cultura como vimos en las experiencias reportadas por el Circo del Mundo, puede contribuir al aprendizaje de valores y habilidades en la escuela. Uno de los valores que más nítidamente se puede desarrollar es la alteridad, la que se encuentra profundamente arraigada en la vida de este grupo humano. El respeto incondicional por la diferencia es vivido como experiencia corporal, encarnada, es carne, en la técnica, pero también en las relaciones que se establecen en el circo, abierto a la humanidad y donde lo que comunica no es el lenguaje de la palabra, sino que es a través del cuerpo.

En un interesante ensayo sobre una ontología del cuerpo el autor Mario Ramírez se refiere a Merleau-Ponty y expresa “el cuerpo es, más que el sustrato o el soporte, la realidad concreta, intensiva de la existencia humana, de la conciencia, el pensamiento y hasta de la libertad”(2017, p.53) advertimos como lejos de la mirada postmoderna que acentúa lo superficial del cuerpo, como un producto más de una sociedad capitalista, se manifiestan estas concepciones donde el cuerpo se transforma en un territorio susceptible de aprendizajes, de vivencias profunda del ser.

Desde la educación la tendencia es hacia la mantención de la separación cartesiana entre mente y cuerpo: “en el ámbito escolar la incompatibilidad entre cuerpo y razón no ha perdido del todo su vigencia, a pesar de que tanto el cuerpo

como la corporalidad han ido ganando interés en términos teóricos y prácticos dentro del ámbito educativo” (Caballero, 2017, p.7)

Por este motivo el aporte del Nuevo Circo, con su trabajo constante en torno a la sistematización de sus procesos, a la búsqueda de metodologías, marcos teóricos y la conciencia de los formadores de nuevo circo de la necesidad del aprendizaje pedagógico para su futura incorporación en la escuela, dado todo el potencial que este tiene para la formación integral de las personas.

Cuando un artista de circo salta desde un trapecio, en un *grant volant*, sabe que lo espera la mano de su compañero, la confianza está implícita en cada acto de la *troupe* de artistas. En una pirámide, el grupo, compuesto a veces por 12 personas, confía en los que componen la base de la pirámide. Un niño que aprende malabares en un taller de circo sabe desde el primer día, que la constancia y la perseverancia lo harán malabarear con 4 o 5 pelotas, que solo haciendo todos los días 100, 200 o 300 tiros van a dominar esta técnica. Una pareja de mano a mano sabe que esta disciplina se basa en que un portor con un cuerpo fuerte y grande, sostiene a un volante más pequeño. En esta relación esta dada la alteridad, sin embargo ellos teóricamente no lo saben, solo la viven, la encarnan y respetan esa diferencia. Estos son algunos ejemplos de cómo el circo podría posibilitar el desarrollo del cuerpo ético en la escuela. Una escuela donde existen pocos espacios para la creación de sentido para niños, niñas y jóvenes, podrían a través de una clase de circo, reunidos en torno a la metodología circular, por ejemplo que el circo del Mundo propone, generar sus propios símbolos, subjetividades y diálogos.

A continuación realizaremos un desglose de las técnicas de circo más factibles de ser usadas en la escuela, tanto individuales como grupales y los respectivos valores que pueden desarrollar cada una de ellas.

Figura 10. Cuadro de técnicas individuales de circo y valores.

Fuente: Elaboración propia

Técnicas de Circo	Valores
Acrobacia	Responsabilidad, perseverancia, Compromiso, confianza, libertad.
Trapecio Volante	Libertad, confianza, Responsabilidad. Perseverancia, compromiso paciencia
Trapecio Fijo	Confianza Paciencia, Responsabilidad
Malabares	Tolerancia, Perseverancia, paciencia, compromiso,
Clown	Libertad, confianza,
Tela	Libertad, perseverancia, paciencia, compromiso, responsabilidad.

Las siguientes imágenes nos muestran 2 técnicas individuales de Circo la fig. 11 es un artista desarrollando un trabajo en una tela y la figura 12 un trabajo de trapecio volante. En ambos casos las personas que ejecutan estas técnicas pueden desarrollar como valores la libertad, perseverancia, compromiso y responsabilidad. En la documentación revisada para esta investigación se aprecia como una de las técnicas que más gusta a niños, niñas y jóvenes son los aéreos, específicamente, la tela.

Figura 11. Tela
Fuente: Circo del Mundo.



Figura 12. Trapecio a Vuelo
Fuente: Circo del Mundo.



Figura 13.

Cuadro de técnicas grupales de circo y valores.

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas de Circo	Valores
Grant Volant	Alteridad, perseverancia, responsabilidad, respeto, tolerancia, empatía, compromiso, confianza, paciencia, generosidad
Petit Volant	Alteridad, perseverancia, responsabilidad, respeto, tolerancia, empatía, compromiso, confianza, paciencia, generosidad
Pirámides	Alteridad, perseverancia, responsabilidad, respeto, tolerancia, empatía, compromiso, confianza, paciencia, generosidad
Mano A mano	Alteridad, perseverancia, responsabilidad, respeto, tolerancia, empatía, compromiso, confianza, paciencia, generosidad
Malabares grupales	Alteridad, perseverancia,

	responsabilidad, respeto, tolerancia, empatía, compromiso, confianza, paciencia, generosidad
Mimbre	Alteridad, perseverancia, responsabilidad, respeto, tolerancia, empatía, compromiso, confianza, paciencia, generosidad
Coreano	Alteridad, perseverancia, responsabilidad, respeto, tolerancia, empatía, compromiso, confianza, paciencia, generosidad

Las 3 imágenes que vemos a continuación nos muestran técnicas que son susceptibles de ser desarrolladas en grupo. El trabajo grupal se transforma en el espacio para el aprendizaje de valores importante del vivir social y comunitario y para el refuerzo de los tejidos sociales. El valor de la alteridad es en el trabajo de a dos o grupal donde encuentra el medio más favorable para su desarrollo. La comprensión que significa desde la técnica la necesidad de otro/otra diferente, se vive desde la experiencia. La imagen del mano a mano demuestra cómo es absolutamente necesario dos cuerpos diferentes para que la técnica pueda ejecutarse.

Figura 14. Mano a mano

Fuente: Duocirco



Capítulo 6 Conclusiones

Las siguientes conclusiones se articulan a partir del análisis del material documental investigado, el análisis del contenido, los objetivos planteados, la hipótesis y pregunta de investigación.

Comenzaremos estas conclusiones señalando la importancia que creemos reviste para la educación artística el generar material teórico que enriquezca sus contenidos desde las artes escénicas, específicamente desde el circo, dada la poca producción que existe desde estas disciplinas. Creemos que existe una gran riqueza en las técnicas del nuevo circo para una formación en educación artística que fomente el desarrollo como ser humano de niños, niñas y jóvenes y eso, en conjunto con el rescate de nuestras culturas, permitiría una concepción y entendimiento de la persona, mucho más holística, entendiendo al sujeto como un todo con su comunidad y no con la visión individualizada impuesta por la modernidad, que impulsa cada vez la segmentación de las personas. Respecto de atomización de los sujetos Le Breton nos dice:

... acentúa aún más el distanciamiento respecto de los elementos culturales tradicionales, que caen en desuso o se convierten en indicaciones sin espesor. No son dignos de inversión y desaparecen dejando un vacío que los procedimientos técnicos no pueden llenar. Por el contrario, proliferan las soluciones personales con el objetivo de cubrir las carencias de lo simbólico tomando ideas de otras tramas culturales o por medio de la creación de nuevas referencias (Le Breton, D. 1990, p12).

El circo como educación artística puede a través de su cultura entregar valiosas enseñanzas que permitan una construcción desde lo grupal o lo comunitario, porque esta disciplina es ante todo una experiencia que valora el trabajo y la construcción de lo grupal. Es uno de los espacios donde la horizontalidad, el respeto y la concepción de un buen vivir se concreta en la sencillez del día a día de los ensayos, de las prácticas sociales, de las formaciones de la escuela de circo. La pérdida de sentido en la sociedades modernas, cuya

denuncia efectúa Le Breton, puede ser superada, a nuestro juicio, mediante una nueva visión del mundo que debe provenir de la educación y donde el arte es fundamental, en tanto permite cuestionar y entregar una serie de valores alternativos a los imperantes. No podemos dejar de hacer énfasis en el aspecto axiológico: incorporar el circo en la escuela como parte de la educación artística es, a nuestro juicio, una necesidad derivada de su potencial de transmisión de valores que a día de hoy la escuela moderna no consigue fomentar.

En vista de lo anteriormente establecido, concluimos que es imprescindible dar un soporte teórico a la inclusión del circo en la escuela y que la pedagogía mesoaxiológica (Touriffan, 2014) cumple con este cometido. No solo considera a un medio cultural como un ámbito de educación, sino que permite sostener en términos pedagógicos al Nuevo Circo en su inclusión en la escuela, además se constituye en un nuevo enfoque de educación artística a estimar, constituyéndose en triple ámbito de educación: general, educación con las artes, educación en las artes. Se podría argumentar que existen varios enfoques desde la educación artística que podrían dar contención teórica al Nuevo circo, pero creemos que al provenir muchos de estos desde la cultura visual, no logran integrar algunos aspectos que si logra la perspectiva mesoaxiológica, que por un lado entrega el corpus teórico pedagógico, logra contener todos los ámbitos en que el circo se desarrolla: como educación profesional, como ámbito de educación general y por sus contenidos culturales específicos.

El hecho que la pedagogía mesoaxiológica considere un medio cultural como ámbito de educación nos pareció relevante al momento de elegir este medio pedagógico para nuestro estudio, especialmente por ser el circo una creación cultural tan arraigada en nuestro país. Creemos que esta pedagogía tiene como parte de su propuesta poner en valor algo tan significativo para el circo como lo es la cultura, resultado de generaciones de artistas, familias y personas que han transitado, dejando su impronta en la pista y en las historias de las familias de circo tradicional y en las del Nuevo Circo que están construyéndolas.

La pedagogía mesoaxiológica en cuanto educación nos confronta inmediatamente con otro desafío fundamental que debe ocurrir en cualquier

proceso formativo y que corresponde al desarrollo axiológico de niños, niñas y jóvenes en la escuela. La promoción de valores no puedes estar ausente en la formación en la escuela porque son necesarios para la constitución plena del carácter de las personas, en cuanto a las decisiones que les tocará tomar, a la capacidad de ser críticos frente a los mismos saberes que están recibiendo y a las reflexiones que la vida les imponga. La capacidad que tendrán las y los estudiantes de revisitar los valores de su grupo o de su comunidad para considerar la validez de estos en una perspectiva situada, solo lo permitirá el haber desarrollado un aprendizaje axiológico desde la escuela. Después de la lectura de varios autores respecto al desarrollo axiológico en la escuela se deduce que la forma más relevante de traspaso de los valores es a través de la experiencia y de ver en sus profesores, padres y en los adultos significativos la coherencia entre el discurso y la puesta en práctica de los mismos.

Es precisamente en atención a la experiencia, y también a los elementos demostrados anteriormente y analizados a la luz del corpus bibliográfico citado, que consideramos al cuerpo como el espacio donde se establecerá el aprendizaje valórico que transmite la escuela. Este aprendizaje valórico permitirá rescatar al cuerpo del estatuto que le ha impuesto la sociedad moderna mediante la escuela en su configuración contemporánea. Un aprendizaje que, en suma, permite superar la tendencia a la individualización extrema y a la separación entre las personas que describe Le Breton (1990) como características de nuestra época.

También hemos podido constatar como el cuerpo, históricamente, ha sido definido a través de los procesos políticos y sociales. A partir del cartesianismo se produce una escisión entre el cuerpo y la mente, tomando relevancia esta última. La doctrina cartesiana conduce al olvido del cuerpo o, merced a una intensificación del cientificismo imperante, a su cosificación.

A pesar de que existe mucha teorización del cuerpo, proveniente de los ámbitos pedagógicos y filosóficos, que tiende a rescatar el valor de este en los procesos de aprendizaje, en la escuela aún no se supera el paradigma moderno. Vislumbrándose el choque cultural que impone el encuentro de los niños, niñas y especialmente de los jóvenes, insertos en una cultura posmoderna, con una

escuela en la cual no encuentran eco a sus subjetividad, en definitiva, una escuela marcada por el paradigma moderno de la disciplina agresiva y la uniformidad. La visión adultocéntrica que impera en las aulas impide generar grupos donde niños, niñas y jóvenes elaboren sus propias comunidades hermenéuticas (Calderón-Vélez. 2015), que respondan a sus subjetividades.

Es así como llegamos a nuestra sociedad capitalista/neoliberal que en palabras de los autores Bárcena y Mèlich (2000) sufre un desajuste epistémico, una pérdida de sentido. Los cuerpos pierden su carácter simbólico, diverso y plural. Es aquí donde la pedagogía cumple el papel de disciplinar sustituyendo los mecanismos violentos. El cuerpo es separado, del ser sujeto.

Además, esta investigación tomo en cuenta los aportes de la perspectiva decolonial, para analizar desde una mirada que no tuviese una influencia eurocentrista/colonial del cuerpo, y que fuese crítica de la hegemonía del saber europeo, la pedagogía y los procesos de educación. Podemos concluir que el giro decolonial fue un importante aporte para esta investigación ya que nos permitió demostrar que el cuerpo es claramente un territorio que es necesario reconquistar. Gracias a los aportes de los autores de la perspectiva decolonial, hemos podido constatar que el cuerpo ha sido sometido a un proceso de asimilación y estructuración basado en las pautas de la cultura dominante. El resultado de dicho proceso ha consistido en una simplificación de nuestra comprensión de este, especialmente en lo relativo a su valor en el ámbito educativo. La colonialidad impone un cuerpo construido por un otro, donde toda alteridad y otredad es borrada. La comprensión y crítica de la hegemonía colonial del saber y del ser, representa uno de los puntos de partida fundamentales para formular una propuesta educativa desde el circo, ya que desde esta perspectiva, la apertura a otras epistemes, a los saberes alternativos y lo que cada cultura puede entregar, es fundamental en los formas de aprendizaje. En el giro decolonial el cuerpo es relevante pues: “El fundamento de este principio se encuentra en la concepción del cuerpo humano como la puerta de la conciencia, o bien, como mecanismo posible de apertura y recepción de la otredad” (Maldonado –Torres, p.155). El circo puede aportar a la formación en el ámbito escolar de niños, niñas y jóvenes desde el

aprendizaje de su técnica, sirviendo esta como medio para desencadenar procesos de aprendizajes, pero también desde su cultura, que constituye una forma de vida basado en el respeto y la aceptación del otro en su diferencia. El cuerpo se constituye en el circo como el territorio de aprendizaje.

Otro hallazgo importante en esta investigación es la importancia del desarrollo ético (entendiendo la ética como algo distinto de la moral y la axiología) de los y las estudiantes en el espacio escolar, que permite la necesaria reflexión frente a la incertidumbre, la finitud y el cambio, tan presentes en la vida y en el mundo en este último tiempo. Una educación que permita sostenernos en los momentos de fragilidad, de asirnos a nuestras fortalezas y de descubrir en el otro, en su diferencia, nuestras propias diferencias (alteridad). Creemos que es importante el aprendizaje desde pequeños, de la reflexión de estas cuestiones, usando el arte como medio.

Creemos, que una ética desde el cuerpo es posible, y un elemento fundamental para la construcción de dicha ética es la obra del autor Joan-Carles Mèlich que sostiene en su libro el otro de sí mismo, que esta se escribe desde la respuesta. Es una ética que se vive y es condicionada por el tiempo y el espacio; donde hay una alteridad que nos constituye. La cultura moderna ha olvidado al cuerpo como elemento relevante en los procesos de aprendizaje, es por ello que proponemos el concepto de cuerpo ético como base para la superación del reduccionismo contemporáneo que a lo largo de esta investigación se ha denunciado.

Profundizando en esta idea la importancia del aprendizaje ético a través del cuerpo, valida otra forma de aprendizaje de conocimientos que siempre se pensaban como adquiribles exclusivamente a través de procesos cognitivos. El aprendizaje de la alteridad que presentamos, a través de las evaluaciones realizadas por el circo del Mundo, nos permite constatar que resulta posible aprender valores desde el cuerpo, utilizando el circo como medio (Circo Del Mundo 2017).

En este sentido el trabajo realizado por la organización Circo del Mundo a través de su trabajo social nos demuestra que el cuerpo es un espacio de aprendizaje de valores y habilidades. Su trabajo con los y las estudiantes por 25 años con logros

significativos, validados cualitativamente da prueba de ello. Pero también al releer las historias de los jóvenes que han pasado por esta organización, de los profesores que forman parte de los programas sociales, de los artistas que triunfan en el mundo y que en algún momento participaron de un taller social, nos logramos dar cuenta de cómo el circo es un medio para el aprendizaje, a través del cuerpo, de valores.

A pesar de todos los aportes que el circo puede hacer a la educación, hemos señalado que existen pocas referencias teóricas de este, por no mencionar la estigmatización que pervive en el imaginario social. En virtud de nuestra investigación, dimos con material que explica las posibles causas históricas del fenómeno de estigmatización: Pilar Ducci en su libro *Años de circo. Historia de la actividad circense en Chile* (2011) sostiene que es la rigurosa sociedad criolla influenciada por la Ilustración, la que lleva consigo, entre otras cosas, una nueva concepción del trabajo, que valora todo aquel trabajo considerado útil, dejando de lado el trabajo estacional. Por otro lado, el oficio de volatineros y maromeros es asociado a lo pícaro, carnavalesco y licencioso, lo que determina un fuerte control sobre los artistas, los que se desarrollan marginalmente. En nuestro país la cultura del carnaval, salvo en el norte de Chile, no ha tenido un desarrollo importante como en otros países del mundo o de Latinoamérica, enfatizando aún más el carácter sobrio y correcto de nuestra sociedad. Es así como los primeros artistas de circo en la colonia trabajan al margen de la sociedad, constituyéndose en una cultura aparte. Actualmente es común asociar al nuevo circo con jóvenes realizando malabares en las esquinas de las calles, en los semáforos. Los antecedentes aportados por la historiadora Pilar Ducci, en suma, nos indican que la estigmatización del artista circense es de larga data y que se asocia a prejuicios propios de la mentalidad modernista. Existe un vacío en torno al nuevo circo como arte escénico desde lo teórico en nuestro país, sin duda por tratarse de una manifestación artística joven, que aún se está desarrollando, pero creemos que se está perdiendo importantes registros de sus procesos e importantes reflexiones, que eventualmente podrían ser articuladas en algún sector del pensamiento crítico. Huelga decir que se hace necesario por parte de la academia el generar más estudio de esta disciplina, que contemplen, reflexiones desde la estética, la

historia del movimiento en Chile y sus particularidades, que rescaten, sus mixturas, las tesituras que enfrentan, etc.

También se pudo demostrar a lo largo de esta investigación el carácter familiar que permea a la actividad circense (aunque los lazos familiares, sean estos metafóricos o reales, ya no se entienden como un requisito necesario para ser artista circense). Los jóvenes expresan en videos y textos a los que accedimos en el transcurso de esta investigación, que en el circo encuentran una familia, un espacio que los cobija, que los acepta y los entiende. Nos remite a la idea romántica del circo de ferias, el lugar donde todos los que no tenían cabida en el mundo “normal” encontraban su espacio. Pero saliendo de este imaginario, y centrándonos en la cultura del circo del siglo XXI, es verdad que la carpa tiene esa cualidad de acoger, lo mismo su gente. En el nuevo circo conviven artistas de circo, teóricos, encargados de proyectos, contadores, niños, niñas, jóvenes, padres y madres, en fin, una multitud de personas, encantados por la magia, belleza y libertad que este arte entrega. Los saberes de cada persona son reconocidos y puestos en valor, creando una comunidad de sentido, donde se construyen importantes redes sinérgicas que dan origen a nuevas creaciones y saberes. El mismo círculo de la pista de circo nos remite al encuentro, presente en los ritos de las culturas en todo el mundo. Este círculo presente en muchas de las metodologías del circo social invita a la co-construcción y co-creación de los saberes y a una horizontalidad en la organización del grupo. (Circo Del Mundo 2015)

Imposible que la lectura de textos tan profundos, no nos hiciera reflexionar en cuestiones tan fundamentales, como los valores en nuestra sociedad o la urgencia de colaborar a que niñas, niños y jóvenes reciban una sociedad mejor que la actual. Apelamos a que principios como la alteridad y la esperanza continúen viviendo en nuestra sociedad, que deben llevarse a la práctica y que se debe luchar por ellos. Estos principios son una necesidad, de la que no debemos prescindir: “prescindir de la esperanza que se fundan no solo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus fundamentos” (Freire, 2002, p.25). Es con el arte, la educación, la escuela, la educación artística, el circo, que estos principios deben llegar a nuestros niños, niñas y jóvenes. Al leer el trabajo de las diferentes

organizaciones de circo y ser testigo del trabajo de cada uno de ellos, es posible reconocer esa esperanza de la que habla Freire, esperanza que se funda en la práctica y en la lucha del día a día, de los formadores, profesores, monitores, psicólogos, que incansablemente están enseñando circo, pero también están enseñando a bien vivir a tantos chicos y chicas. No puede haber un proceso de educación artística sin un referente tan valioso e importante como el profesor que está ahí transmitiendo una forma de vivir y especialmente cuando se trabaja en un territorio tan delicado como lo es el cuerpo, al que debe otorgársele toda la dignidad negada.

Esta investigación intenta tímidamente entregar una definición de cuerpo ético, infiriéndola a partir del análisis del trabajo del Dr. Mèlich, sin embargo, aún no hemos encontrado una conceptualización definitiva en la bibliografía consultada, queda por lo tanto, como una apertura para una próxima investigación. En definitiva pero esta noción, creemos que la construcción del concepto de cuerpo ético amerita una investigación dedicada exclusivamente a él, desde una perspectiva situada, que considere nuestra realidad país, que tiene las huellas de una modernidad/colonialidad, y de una dictadura, expresada en una cultura neoliberal que nos impone el colocar a nuestros cuerpos como recipientes vacíos, en una eterna externalidad y sin sentido (Le Breton 1990). Por lo mismo, estimamos que la noción de cuerpo ético como territorio donde aprendemos los valores es fundamental para remediar los males de nuestra agónica cultura postmoderna, donde el sin sentido nos embarga, y las categorías antes importantes han sido derrumbadas: la imagen se reproduce hasta el infinito y como expresa Walter Benjamín “pierde su aura”, los cuerpos deben ser iguales y perfectos, el circo si nos descuidamos podría ser solo virtuosismo, perfección técnica y un buen espectáculo para divertirnos y recrearnos. Sin embargo la extrañeza siempre aparece. Esa extrañeza que nos remite a nuestra propia alteridad (Mèlich, 2010), que nos obliga a reconocer la extrañeza del otro. Es en la diferencia vivida en el cuerpo donde podremos encontrarnos para poder salir del individualismo y formar otras comunidades de sentido.

Capítulo 7

Referencias Bibliográficas

- Abad, MJ(2002) Educación artística en el ámbito no formal 2002/01/01 10.5209/ARIS.6738. Arte, individuo y sociedad, 2002. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/27588173_Educacion_artistica_en_elambito_de_la_educacion_no_formal/citation/download
- AIAE (2019) ¿Que es el aprendizaje experiencial? Recuperado de <https://www.aprendizaje-experiencial.org/intro>
- Aguer, B (2019). Desplazamientos en torno a la corporalidad entre la ética de la liberación y la perspectiva descolonial. Ideas y Valores, 68 (169), 33-59. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/330294269_Desplazamientos_en_torno_a_la_corporalidad_Entre_la_etica_de_la_liberacion_y_la_perspectiva_descolonial
- Águila Soto, C., & López Vargas, J. (2018). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física (Body, corporeity and education: a reflexive view from Physical Education). *Retos*, (35), 413-421. Recuperada de <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
- Alcantara, A (2011) Discapacidad y circo. Educación transformadora. Recuperado de <https://educaciotransformadora.com/2011/12/11/discapacidad-y-circo/>
- Alcántara, A. (2016). Circo, educación y transformación social. El proyecto pedagógico del Ateneu Popular 9Barris. Barcelona: Bidó de barris i neter edicions.
- A.P.E.C (2016) El circo social; como herramienta de intervención comunitaria para la prevención de conductas de riesgo psicosocial. Recuperado de <https://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2016/06/El-circo-social-APEC-en-elaboraci%C3%B3n.pdf>
- Bang, Claudia Lia; El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social: Experiencias actuales que potencian la creatividad

comunitaria en la ciudad de Buenos Aires; Asociación para la Creatividad; Creatividad y Sociedad; 20; 9-2013; 1-25

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3608>

Bárcena Orbe, F., & Mélich, J.-C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense De Educación*, 11(2), 59. Recuperado de

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0000220059A>

Bobadilla, V. (2028, 10 de diciembre) Opciones dramáticas en el circo contemporáneo. *Revista Saberes de circo*. Recuperado de

<https://www.saberesdecirco.com/haciendo-circo/dramaturgia-de-circo-contemporaneo/>

Busani M, Fossati MC. El lugar del cuerpo de los alumnos en el aprendizaje áulico: impronta de dos modelos. *Rev. Psicopedagogia* 2005; 22(68):171-179. Recuperado de

<https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v22n68a09.pdf>

Calderón, M. (2015) Juventudes en Resistencia. Educar para una comunidad hermenéutica. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Vol. 13 no. 2 jul-dic 2015) Recuperado de

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde/umz/20160115061520/JuventudesEnResistencia.pdf>

Caballero, R. (julio-diciembre, 2017) Apuntes para la reflexión de lo corporal desde la educación. N°70, paginas4-9. Recuperado de

http://revistas.iberomx.mx/didac/uploads/volumenes/25/pdf/DIDAC_70_7JUNIO_web_27sept.pdf

Circo del Sur (s.f.) Nosotros. Recuperado de

<https://www.circodelsur.org.ar/nosotros>

Cirque du Soleil (2015) Mapa de circo social. Recuperado de

<https://cirquedumonde.box.com/all>

Cirque du Soleil (2015). Recuperado de

<https://cirquedumonde.app.box.com/v/all/folder/2183575687>

CNCA (2015). Caja de herramientas de educación artística. Santiago: Ograma.

CNCA (2013) Completando el modelo educativo. 12 prácticas de educación artística en Chile. Recuperado de <http://www.cultura.gob.cl/publicaciones/completando-el-modelo-educativo-12-practicas-de-educacion-artistica-en-chile/>

Coelho, MC., Ontañón, T., Silva, E. (2016) Circo Horizontes educativos. Campinas: Autores asociados.

Coelho, MC., Ontañón, T. (2011) Circo Horizontes educativos. Apunts. Educación Física y Deportes 2014, n.º 115, 1.er trimestre (enero-marzo), pp. 37-45
https://www.researchgate.net/publication/276190306_Todos_a_la_pista_el_circo_en_las_clases_de_educacion_fisica

Coreto (s.f) Circo social
<https://www.coreto.cl/>

Currículum Nacional (s.f.) primero a sexto Básico. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Currículum Nacional (s.f.) bases curriculares de séptimo a segundo medio. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Currículum Nacional (s.f.) bases curriculares de tercero y cuarto medio. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf

Chong Isabel (2007) Métodos y técnicas de la investigación documental. Recuperado de <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/4716>

DELEUZE, G. (1991) Postdata sobre las sociedades de control. En Christian Ferrer El lenguaje literario. Montevideo: Nordam.

Eco diario. (2017) La historia del Circo, tres siglos de arte en una carpa itinerante. Recuperado de <https://ecodiario.eleconomista.es/noticias/noticias/8567447/08/17/La-historia-del-Circo-tres-siglos-de-arte-en-una-carpa-itinerante.html>

El Circo del Mundo (2020). Quienes somos. Recuperado de.

<http://www.elcircodelmundo.com/quienes-somos/>

El Circo del Mundo Chile. (2015) Manual de circo social. Recuperado de

http://www.elcircodelmundo.com/wp-content/uploads/2015/07/Manual-Metodologia-Circo-Social_Marca-aguaOK.pdf

El Circo Del Mundo Chile (2016) Cuerda Firme Circo para transformar. Santiago.

Recuperado de

<http://www.elcircodelmundo.com/wpcontent/uploads/2015/07/sistematizacion-programa-cuerda-firme.pdf>

Díaz Herrera, C. (1). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático.

Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General De Información Y Documentación*, 28(1), 119-142. Recuperada de

<https://doi.org/10.5209/RGID.60813>

Díaz M., Cristhian James (2010). HACIA UNA PEDAGOGÍA EN CLAVE DECOLONIAL: ENTRE APERTURAS, BÚSQUEDAS Y POSIBILIDADES. *Tabula Rasa*, (13), 217-233. [Fecha de Consulta 20 de julio de 2020]. ISSN: 1794-2489.

Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39617525009>

Diéguez Ileana (2014) Necroteatro. Iconografías del cuerpo roto y sus registros punitivos Investigación Teatral Vol. 3, Núm. 5 Invierno 2013-2014. Recuperado de.

<http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/98/1/341%20-%20Caballero%20Ileana%20Di%C3%A9guez.pdf>

Diéguez Ileana (2013) Los cuerpos de la violencia y su representación en el arte.

<https://core.ac.uk/download/pdf/303968424.pdf>

Ducci, P. (2011) Años de circo. Historia de la actividad circense en Chile. Santiago: (s.n.)

Esac (s/f) *l'école*. Recuperado de

<http://esac.be/la-escuela/presentacion/>

Fedec. *Membres/Membre effectif* Escuela de Artes Circenses del Circo del Mundo.

Recuperado de

<http://www.fedec.eu/fr/members/145-escuela-de-artes-circenses-del-circo-del-mundo>

Ferrater, J. (2009) Diccionario de filosofía. Barcelona: Ariel.

Foucault, M. (2011) Vigilar y castigar: Madrid: Siglo XXI de España.

García, R. (2017). Herramientas de la perspectiva decolonial para reflexionar sobre las jerarquías entre seres humanos. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1519

Guinsberg, E. (2004) Acerca de la subjetividad. El problema de la definición. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/acerca-de-la-subjetividad>

Houtart, F. (2009) La ética de la incertidumbre en las ciencias sociales. En: El camino a la utopía desde un mundo de incertidumbre. Buenos Aires: CLACSO ; Ruth Casa Editorial, 2009. ISBN 978-9962-645-25-2. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20140930052437/02etica.pdf>

Infantino, J (2019) Arte y Transformación social. El aporte de artistas (circenses) en el diseño de políticas culturales urbanas Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Año 19 Número 71 Marzo http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/cuadernos/detalle_articulo.php?id_libro=694&id_articulo=14746

Ipru (2009) Proyecto Construyendo Juntos el Derecho a la cultura. Montevideo: IPRU.

Gómez, José y Sastre, A (2008). EN TORNADO AL CONCEPTO DE CUERPO DESDE ALGUNOS PENSADORES OCCIDENTALES. Hallazgos, (9), 119-131. [Fecha de Consulta 5 de marzo de 2019]. ISSN: 1794-3841. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4138/413835170007>

Jódar F (2007) Alteraciones pedagógicas: Educación y políticas de la experiencia. Barcelona: Laertes editorial.

Jennings, S (2012) *Neuro –Dramatic-play(NDP) and Embodiment, Projection, Role(EPR)*. Recuperado de <http://www.suejennings.com/eprndp.html>

Jiménez, I, Agirre I, Pimentel, L (s/f) Educación artística, cultura y ciudadanía. Madrid: OEI.

La Tarumba (s.f.) Historia. Recuperado de
<https://www.latarumba.com/zp/quienes-somos/historia/>

Le Breton, D. (1990) Antropología del cuerpo y la modernidad. Recuperado de
https://www.academia.edu/40443425/David_Le_Breton_Antropologia_del_cuerpo_y_modernidad

Longueira, S (2011) La educación artística como educación: Educación “por” y “para” un arte. Principios de intervención desde la pedagogía mesoaxiológica. Barcelona. Universidad de Barcelona.

Maldonado-Torres, N (s.f.) El Giro decolonial. Recuperado de
<http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>

Marina, J.A. (1995) Ética para náufragos. Barcelona: Anagrama.

Marina, J.A. Valores y virtudes. Recuperado de
<https://www.joseantoniomarina.net/articulo/valores-y-virtudes/>

Mineduc. (2018) Orientaciones para el fortalecimiento de la educación artística en establecimientos educacionales. Recuperado de
<https://artistica.mineduc.cl/2018/06/15/orientaciones-para-el-fortalecimiento-de-la-educacion-artistica-en-establecimientos-educacionales/>

Mélich, J.C. (2010). El otro de sí mismo. Barcelona. UOC.

Minguet, JM (2005). El circo posmoderno. Barcelona. Recuperado de:
<https://www.educaweb.com/noticia/2005/03/16/circo-posmoderno-358/>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2018). Centros de creación Recuperado de:
<http://www.cultura.gob.cl/educacion-artistica/centros-de-creacion/>

Ministerio de las Culturas, Las Artes y el Patrimonio (2017) Política Nacional de artes escénicas 2017-2018. Recuperado de
<http://www.cultura.gob.cl/politicas-culturales/>

Memoria Chilena (2018) El Circo. Recuperado de
<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3378.html>

Memoria Chilena (2018) El Nuevo Circo Chileno. Recuperado de
<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93459.html>

Morales, S. (1). El cuerpo y la corporeidad simbólica como forma de mediación. *Mediaciones Sociales*, (12), 42-62. Recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_MESO.2013.n12.45262

Observatorio Cultural (2015). Catastro de arte circense. Recuperado de <http://www.observatoriocultural.gob.cl/wp-content/uploads/2015/05/informe-final-catastro-arte-circense-chileno.pdf>

Morera de Guijarro, J. I. (1987). Problemática del yo en Maine de Biran. *Logos. Anales Del Seminario De Metafísica*, 22, 185. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM8788110185A>

Ontañón Barragán, T., Coelho Bortoleto, M. A., & Silva, E. (2013). Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. *Revista Iberoamericana De Educación*, 62, 233-243. <https://doi.org/10.35362/rie620592>

Ontañón Barragán, T.; Coelho Bortoleto, M. A. (2011) Actividades circenses y Educación Física: Cuerpo, arte y escuela [en línea]. XIV Seminario Internacional de Praxiología Motriz, 12 al 15 de octubre de 2011, La Plata, Argentina. Educación Física y contextos críticos. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1433/ev.1433.pdf

Ortiz, A(s/f) Educar en Valores: Aprender a sentir y a convivir en una cultura axiológica. Recuperado de: <https://educrea.cl/educar-en-valores-aprender-a-sentir-y-a-convivir-en-una-cultura-axiologica/>

Pérez, L. (s.f.) Nuevo circo. Más allá del sol. Recuperado de <http://www.duendemad.com/es/n-108-el-libro-rojo-de-las-artes-escenicas/nuevo-circo-mas-alla-del-sol>

Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos. Madrid: Grafur S.A.

Pineda, O., Herrera, S.; Hernández, R. (2014), Historia e impacto de la Metodología de Machincuepa Circo Social. Recuperado de <http://www.saberesdecirco.com/wp-content/uploads/2019/03/Machincuepa-Historia-e-impacto-de-la-Metodolog%C3%ADa-de-Machincuepa-Circo-Social.pdf>

Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española* (23.3a ed.). Recuperado de

<https://www.rae.es/>

Ramírez Cobián, Mario Teodoro. (2017). El cuerpo por sí mismo. De la fenomenología del cuerpo a la ontología del ser corporal. *Revista de filosofía open insight*, 8(14), 49-68. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-24062017000200049&lng=es&tlng=es.

Revolledo, J (2001) El circo en la cultura mexicana. Voces y trazos de Morelos, 13-22.

Revolledo, J. (2018) 250 años del circo moderno en Latinoamérica Saberes, pensando circo. Revista Saberes de circo Edición 1, septiembre 24, 2018.

Recuperada de

<https://www.saberesdecirco.com/saberes/250-anos-del-circo-moderno-en-america-latina/>

Sánchez Hernández, Arturo. (2001). GLOSARIO DE AXIOLOGIA GENERAL. *Humanidades Médicas*, 1(3) Recuperado en 08 de noviembre de 2020, de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202001000300006&lng=es&tlng=es.

Sanguinetti, I. (2009) La red latinoamericana de arte para la transformación social. Recuperado de

<https://foroarteysalud.files.wordpress.com/2009/09/sintesis-rlats-espanol-2009.pdf>

Seibel, B. (2012) El Circo de ayer a hoy. Cuadernos del Picadero. AÑO V – Nº 22 / ABRIL 2012.4-7. Recuperado de

<http://inteatro.gob.ar/Files/Publicaciones/11/22.pdf>

Soengas, Stella Elvira y Zamorano, Silvia (2009). El cuerpo en la posmodernidad. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del

MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de

<https://www.aacademica.org/000-020/717.pdf>

Touriñán, JM. (2010). Pedagogía de la expresión mediada. Recuperado de

<http://webspersoais.usc.es/persoais/josemanuel.tourinan/PEDAGOGIAMESOAXIOLOGICA.html>

Touriñán. JM (2010) Arte y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica. Recuperado de

<https://revistadepedagogia.org/informaciones/artes-y-educacion-fundamentos-de-pedagogia-mesoaxiologica/>

Touriñán, JM (2010) La educación artística como ámbito general de educación: hacia una pedagogía de la expresión mediada. *Educación y cultura* (2010), 21:9-40. Recuperado de

<https://www.researchgate>

Touriñán López, J. M. (2018). Claves conceptuales de la educación artística: ámbito de educación, finalidades y formación de profesores. *Revista Boletín Redipe*, 3(3), 25-54. Recuperado a partir de

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/443>

Rea (2017) Axiología Unidad de apoyo para aprendizaje . Recuperado de:

https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1151/mod_resource/content/1/contenido/index.html

Walsh, Catherine (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales / culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* (Col), (26), 102-113. [Fecha de Consulta 27 de noviembre de 2019]. ISSN: 0121-7550. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105115241011>