

Educación y comunidad: didácticas pedagógicas del Circo Vivo Comunitario

María Helena Galeón

Director: René Cristophe Rickenman

Universidad Pedagógica Nacional
Maestría En Arte, Educación Y Cultura

Bogotá, Colombia

2026

Dedicatoria

Alguna vez, en una clase de la maestría, hablamos sobre las correspondencias y su fuerza comunicativa: esos hilos invisibles que conectan lo que el otro transita. Durante este proceso académico comprendí que he tejido muchas de ellas, pequeñas cartas simbólicas que guardan fragmentos de mis aprendizajes, mis búsquedas y mis sueños.

Este espacio de formación me inspiró a escribir correspondencias que aún no han llegado a su destino, pero que algún día, cuando este camino culmine, encontrarán su lugar en los recorridos de quien ha acompañado de manera viva cada paso de mi proceso.

Cada experiencia en la maestría ha sido también una experiencia compartida. Lo que para mí representa dos años de formación, en su vida abarca una década de descubrimientos y encuentros. Ella fue mi primera estudiante, quien me permitió mirar el aprendizaje desde la inocencia y la curiosidad, y conocer, a través de sus amigos del circo, la esencia de la amistad infantil: ese territorio donde el juego, la confianza y la comunidad se entrelazan con la enseñanza.

Dedico este recorrido a Esmeralda, mi hija, inspiración constante y luz en mis búsquedas; a ella, que con su presencia me recordó el valor de soñar, de reinventarme en cada paso y de seguir aprendiendo con alegría y asombro en este viaje infinito que es enseñar.

Resumen.

Esta investigación explora las didácticas y formas alternativas de enseñanza que emergen desde el mundo del circo, comprendido no solo como espectáculo, sino como territorio social, cultural y pedagógico. Se aborda el circo social más allá de su dimensión estética, entendida aquí como lo visual y espectacular, para reconocerlo como una práctica pedagógica y comunitaria que posibilita la creación de espacios de cooperación, encuentro y aprendizaje.

El propósito central de esta investigación consiste en comprender cómo las experiencias del mundo circense pueden configurar procesos pedagógicos alternativos en la formación de docentes en artes escénicas, reconociendo en ellas un potencial transformador que une lo artístico con lo social. La metodología se desarrolló desde un enfoque cualitativo y participativo, a través de la investigación-acción, integrando la observación, la reflexión pedagógica y la práctica escénica como herramientas de construcción colectiva del conocimiento.

Entre los principales hallazgos se destaca el fortalecimiento del sentido de pertenencia, la emergencia del cuerpo como territorio de aprendizaje y la configuración del concepto de *circo vivo comunitario*, entendido como una forma de educación viva que articula comunidad, arte y aprendizaje y llegamos a reflexiones pedagógicas, donde abordamos las particulares formas de enseñar que se reconocen en la propia cultura de las diferentes comunidades, en este caso el circo. Finalmente, las conclusiones señalan que el circo social, leído desde la pedagogía, se constituye en un horizonte de transformación educativa y cultural.

Palabras clave: *Circo social; educación alternativa; pedagogía del cuerpo; sentido de pertenencia; circo vivo comunitario; aprendizaje experiencia.*

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	9
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos	11
CAPITULO I. Prácticas Sociales y Vínculos Comunitarios En La Vida Circense	11
1.1 El circo como comunidad en movimiento	13
1.1.1 Lo social del circo	14
1.1.2 Lo social en el circo	26
1.1.3 Organización interna y roles comunitarios	29
1.2 Los espacios de socialización cotidiana.....	31
1.2.1 La mesa compartida como ritual central.....	31
1.2.2 La cena nocturna como dispositivo cultural	34
1.2.3 La casa rodante como microcosmos de lo doméstico.....	36
1.3 Espacios mixtos: dulcería, camerino y backstage.....	39
1.3.1 La dulcería	39
1.3.2 El camerino: espacio de transformación e intimidad colectiva	41
1.3.3 El backstage: tensión compartida y formación del acompañamiento.....	43
1.4 Dimensión generacional: continuidad y aprendizaje en el circo	45
1.4.1 Transmisión de saberes: pedagogía del cuerpo y memoria viva.....	47

1.4.2 Comunidad y sentido de pertenencia en la vida circense	48
CAPITULO II. Circo Vivo Comunitario.	51
2.1 El Circo Como Categoría Sociocultural	54
2.2 Tres formas de habitar el circo.....	56
2.2.1 Circo Tradicional	57
2.2.2 Circo Contemporáneo	59
2.2.3 Circo Social.....	63
2.3 Hacia el “Circo Vivo Comunitario”	65
CAPITULO III. Análisis del Proceso Pedagógico.....	67
3.1.1 La experiencia como vía del saber.....	76
3.1.3 La comunidad como mediadora.....	102
3.1.4 La confianza y el cuidado como fundamentos del aprendizaje	103
3.1.5 Modos circenses de enseñar: didácticas del asombro	105
3.1.6 La pedagogía del intento, del ensayo, del desequilibrio: mediación y aprendizaje desde el circo.....	106
3.1.7 El juego como punto de partida: el aprendizaje lúdico como motor	109
3.1.8 La rutina como disciplina: el valor del entrenamiento y la constancia.....	113
3.1.9 La cooperación desde una perspectiva pedagógica	116
CAPÍTULO IV. Aprendizajes que permanecen	121
4.1 La experiencia como punto de partida	121

4.1.1 Aportes al proceso pedagógico	123
4.1.2 Aportes a la educación artística.....	125
4.1.3 Aportes a la pedagogía del cuerpo	127
4.1.4 Aportes a la formación docente.....	130
4.2 El afecto como forma de conocimiento corporal.....	134
4.2.1 Pedagogías de la incertidumbre	136
4.2.2 Comunidad y continuidad	136
4.2.3 Resonancias personales y poéticas.....	137
4.3 Horizontes del Circo Vivo Comunitario: Cultura, aprendizaje y proyección pedagógica	139
BIBLIOGRAFIA	144

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Secuencia del proceso pedagógico desarrollado en el seminario	71
--	----

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Planeación (Sesión 1)	149
Anexo B. Enlaces.....	151

INTRODUCCIÓN.

El circo, a menudo asociado al espectáculo y a la destreza física, constituye también un territorio cultural y pedagógico en el que se configuran formas particulares de relación, aprendizaje y comunidad. Este proyecto surge de una experiencia prolongada de cercanía con colectivos circenses y con procesos de formación docente en artes escénicas, en los que fue posible observar que el circo moviliza modos propios de enseñar y de aprender que no siempre tienen lugar en la escuela tradicional. Desde allí emergió la necesidad de comprender cómo dichas formas —sus gestos didácticos, su ética del encuentro, su corporeidad como lenguaje y su profunda dimensión comunitaria— pueden convertirse en claves alternativas para pensar la formación docente.

El interés por este campo no nace únicamente de la admiración por las prácticas circenses, sino del reconocimiento de que el circo es, ante todo, una cultura viva que transmite saberes, sensibilidades y modos de estar con otros. Su vida cotidiana —los ensayos, la preparación técnica, el cuidado mutuo, la cooperación silenciosa entre cuerpos, la organización colectiva— revela una pedagogía encarnada que va más allá de lo metodológico. En ella, la enseñanza no se separa de la experiencia ni del vínculo social: se aprende porque se pertenece, porque se comparte un riesgo, porque la creación exige cuidado, escucha y presencia.

Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo con perspectiva etnográfica y se desarrolla a través de un proceso de investigación-acción con estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, durante un seminario

enfocado en el circo social. La participación de los estudiantes, sus reflexiones corporales, sus observaciones sobre la cultura circense y sus experiencias en el aula se convirtieron en material central para comprender la manera como las didácticas del circo pueden desplegarse en contextos de formación docente. De manera simultánea, el trabajo de campo en espacios circenses permitió reconocer prácticas, lenguajes y relaciones que dialogan directamente con lo vivido en el seminario, configurando un tejido interpretativo entre ambas esferas: la cultura del circo y la cultura pedagógica universitaria.

En este sentido, la investigación se orienta por la siguiente pregunta central:

¿Cómo se configuran las didácticas del circo como prácticas pedagógicas alternativas en la formación de docentes en artes escénicas?

Esta pregunta enmarca la mirada etnográfica del estudio, entendiendo el circo no como un objeto externo a observar, sino como un territorio cultural donde las prácticas, relaciones y significados son producidos colectivamente. La observación participante, las reflexiones de los estudiantes, los registros de clase y el análisis de experiencias circenses permitieron identificar rasgos didácticos propios de esta cultura —como la cooperación, el cuerpo como territorio de conocimiento, la creación colaborativa y la ética del cuidado— que abren posibilidades para repensar la educación artística y la formación docente desde una perspectiva más sensible, situada y comunitaria.

El preámbulo de este documento, por tanto, no solo contextualiza el campo y la metodología utilizada, sino que plantea la lectura del circo como *comunidad pedagógica* y no únicamente como práctica artística. Desde allí, se propone comprender las enseñanzas del circo

como parte de un saber que se construye colectivamente y que puede aportar a la transformación educativa.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Comprender cómo las didácticas del circo se configuran como prácticas pedagógicas alternativas en la formación de docentes en artes escénicas.

Objetivos específicos

1. Describir las prácticas, relaciones y dinámicas didácticas presentes en la cultura circense que emergen como formas de enseñanza.
2. Analizar cómo los estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas interpretan, vivencian y resignifican estas prácticas en el contexto del seminario.
3. Identificar los aportes del circo social a la construcción de experiencias pedagógicas basadas en la cooperación, la corporeidad y la comunidad.

CAPITULO I. Prácticas Sociales y Vínculos Comunitarios En La Vida Circense.

El recorrido analítico de este capítulo responde a una intención progresiva: me interesa ir delimitando, paso a paso, los marcos desde los cuales se comprende la vida circense hasta llegar a la categoría de sentido de pertenencia. Como en un viaje que avanza de lo amplio a lo íntimo,

comienzo situando lo social del circo, entendido como el lugar que esta práctica ocupa en la sociedad en general. Allí se entretajan vínculos con lo cultural y lo político, y se reconoce al circo no solo como espectáculo artístico, sino como fenómeno colectivo que ha dejado huellas en la memoria social y en la manera de concebir lo popular.

Sin embargo, mirar únicamente la relación del circo con la sociedad en su conjunto sería como observar la carpa solo desde afuera, sin asomarse a lo que ocurre en su interior. Por ello, de lo externo paso a lo interno y me detengo en lo social en el circo, en esas dinámicas cotidianas que organizan la vida bajo la carpa: los acuerdos, las tareas compartidas, las rutinas que hacen posible tanto la función como la convivencia. Este segundo momento abre la puerta a la comprensión de una lógica comunitaria propia, donde la movilidad y la cooperación son tan vitales como los aplausos del público.

Es en ese tránsito de la mirada amplia a la mirada íntima, donde emerge la noción de comunidad, el circo no es solo un espacio laboral, sino una cultura viva que se alimenta de afectos, rituales y símbolos compartidos. La comunidad circense articula generaciones y memorias, transmitiendo un modo de habitar en movimiento que, aun en su itinerancia, conserva una fuerza de arraigo. Observar el circo en esta clave es entrar en un tejido que se sostiene tanto en la práctica artística como en el calor de la vida compartida.

Finalmente, este camino desemboca en la reflexión sobre el sentido de pertenencia. No se trata de un concepto abstracto, sino de una experiencia encarnada: los artistas, las familias y las generaciones que conviven en el circo se reconocen parte de un nosotros que les otorga identidad y continuidad cultural. Hablar de pertenencia en este contexto es mostrar cómo, a pesar de la movilidad constante, el circo se constituye como hogar; un lugar donde lo colectivo se

transforma en raíz, y donde el desplazamiento no borra, sino que fortalece el sentimiento de comunidad.

1.1 El circo como comunidad en movimiento

El circo surge como un territorio en constante transformación, donde la vida cotidiana y el espectáculo se entrelazan sin fronteras claras; por lo menos desde una mirada externa o ajena. Entre la carpa que se arma y desarma, los ensayos, las funciones y los viajes, se configuran modos de estar juntos que no responden a los esquemas convencionales de vecindario, familia, escuela de las poblaciones sedentarias. Lo que podría parecer solo un oficio o un arte, pronto revela una estructura más densa, una comunidad que sostiene su permanencia en medio del movimiento.

En ese andamio, integrarse no significa únicamente aprender una técnica o asumir un rol en la pista, sino incorporarse a un tejido social que articula infancia, trabajo y aprendizaje. Las jerarquías internas, los lazos de sangre, la itinerancia y la práctica artística forman una red que redefine continuamente lo que significa hacer parte de la vida circense.

Autores como Alfonso (2007) han insistido en que las comunidades no son únicamente agrupaciones de individuos, sino expresiones culturales que se reconocen en su diferencia (con otros grupos sociales) y en sus formas de convivir. En ese reconocimiento se hace visible una dimensión ética: vivir en comunidad implica asumir al otro como parte fundamental de la propia existencia, sostener vínculos basados en el cuidado, la responsabilidad compartida y la reciprocidad.

Esta ética no se impone desde normas externas, sino que emerge de la experiencia misma de convivir. Supone reconocer la vulnerabilidad como punto de encuentro, comprender que el bienestar propio está ligado al bienestar del otro, y que cada gesto por mínimo que parezca sostiene el entramado colectivo. En este sentido, lo ético se convierte en una práctica cotidiana: en la cooperación, en la palabra compartida, en el respeto por los tiempos y los límites de los demás. Desde esta perspectiva, el circo se presenta como un espacio fértil para observar cómo se configuran esas dinámicas colectivas que no dependen solo de la estabilidad territorial, sino de un modo de relación que se reinventa en permanencia.

Este capítulo se abre entonces como una exploración de esas formas de estar juntos que emergen en la vida circense: en los ensayos, en los espacios de aprendizaje, en las relaciones familiares y en la interacción cotidiana bajo la carpa. Más que definiciones acabadas, me interesa reconocer los gestos, tensiones y negociaciones que permiten comprender al circo como una cultura viva en movimiento.

1.1.1 Lo social del circo

El primer contacto que tuve con la vida circense se dio en medio del bullicio de una carpa recién instalada. Afuera, la actividad era frenética: carros en movimiento, jóvenes con uniformes amarillos y gorras azules cargaban rodillos, baldes de engrudo y volantes publicitarios. La escena revelaba una primera imagen de que el circo no comenzaba en la pista central, sino en la calle, en el acto mismo de convocar al público, y en el espectáculo que se extendía a la acción de atraer, convocar y preparar el terreno donde se instalaría el circo.

El interior de la carpa contrastaba con las imágenes fragmentadas que solían constituir en mi recuerdo las referencias culturales sobre el circo como: escenas de películas infantiles, recuerdos difusos de funciones populares, o entrenamientos improvisados en espacios universitarios. Allí, la monumentalidad de la carpa, los movimientos coordinados de montaje y el aire de tensión entre lo artístico y lo comercial, evidenciaban un universo mucho más complejo que la nostalgia infantil.

Llegue allí con una propuesta de abrir un espacio educativo en las instalaciones del circo: mi interés radicaba en la idea de conocer esos espacios de educación que podrían gestar formas alternativas de lo pedagógico y hasta ahora desconocidas por mí. La respuesta inicial del director y propietario del circo estuvo marcada por la incredulidad, seguida por una aceptación basada en la lógica de su experiencia. La itinerancia, reconocía, era un obstáculo para la escolarización formal, y los niños crecían en medio de una lógica de transmisión generacional donde el oficio circense se aprendía desde la infancia. Tal dinámica coincide con lo que Bourdieu (1979) denomina *habitus*: un aprendizaje corporal y práctico que se incorpora sin necesidad de instrucción explícita, donde la educación ocurre en el hacer mismo de la comunidad.

El acuerdo que se estableció de entrada no fue jerárquico sino comunitario. La negociación con las familias puso en evidencia las tensiones entre la necesidad de escolarizar y las exigencias propias de las dinámicas del circo: horarios estrictos, movilidad constante y la expectativa de que las actividades educativas no interfirieran con el trabajo artístico. Esa forma de pacto recuerda lo que Alfonso (2009) señala sobre las pedagogías comunitarias: espacios donde el aprendizaje se articula a partir de acuerdos colectivos que responden más a las dinámicas de la vida social que a la normatividad de la vida escolar institucionalizada.

El grupo de los primeros estudiantes reflejaba la composición social del circo: hijas e hijos de dueños, de los malabaristas, los equilibristas, los acróbatas, y demás artistas. El espacio escolar alternativo, más que un espacio separado, se configuró como una extensión de esta comunidad circense, atravesada por la cercanía familiar y las lógicas de las jerarquías internas. En este sentido, la infancia circense no puede analizarse desde los parámetros de una niñez escolarizada “universal” sino como una infancia situada: una construcción social que adquiere sentido dentro de un contexto socio cultural particular.

El lugar destinado para las clases fue la dulcería del circo. Este espacio, concebido inicialmente como antesala de la función, se transformó en un aula improvisada. Estantes cargados de confites y comestibles rodeaban las paredes; las mesas, con formas de troncos, y las sillas, talladas con figuras de ardillas y hojas, cumplían el papel de pupitres. La decoración, propia de un ambiente festivo, evocaba el tipo de estímulos que en otras circunstancias se buscarían intencionalmente para un salón de clases.

La primera jornada comenzó a las diez de la mañana. Mientras las familias se ocupaban en repartir volantes y colgar carteles en los alrededores, los niños permanecían en la dulcería, expectantes. Sus miradas, al igual que las de los adultos, denotaban atención, pero con cierta reserva: apenas habían pasado dos días desde mi ingreso como una figura externa al círculo familiar. Las actividades se organizaron de acuerdo con las diferencias de edad, y los mayores asumieron rápidamente un rol colaborativo, evitando burlarse de los más pequeños cuando algo les resultaba difícil de comprender.

Las tres horas transcurrieron con rapidez. Hacia la una de la tarde, las familias regresaron y los niños corrieron hacia sus casas rodantes. El espacio quedó en silencio, como si la dulcería

recuperara momentáneamente su carácter original, antes de volver a transformarse al día siguiente en un aula circense. El circo se encontraba entonces en la localidad de Bosa.

Como estaba previsto desde el inicio, debía desplazarse pronto, y la siguiente parada fue Soacha. Lo más llamativo de ese tránsito era la rapidez con la que el circo desaparecía de un lugar y reaparecía en otro: en apenas tres días la carpa se bajaba, las estructuras se desmontaban, y luces, gradas y escenarios quedaban empacados para luego resurgir en otro lugar. El desmonte y montaje no corrían por cuenta de terceros: eran los mismos artistas, dueños, hijos, libretistas y malabaristas quienes, con las manos que poco antes sostenían pelotas, cuchillos o telas, se encargaban también de levantar y desarmar su propia casa.

En Soacha la dinámica se repitió. Una de las primeras estructuras en erigirse era la dulcería, espacio dispuesto para que las niñas y los niños continuaran con las clases mientras los adultos levantaban la carpa. Ese gesto revelaba algo esencial: el aprendizaje, por más frágil o improvisado que pareciera, empezaba a formar parte de la propia organización circense. El desplazamiento hacia cada nuevo destino suponía también otro tipo de aprendizajes: reconocer rutas desconocidas, enlazar buses, preguntar direcciones y orientarse finalmente por la lona multicolor que señalaba el lugar del encuentro.

Durante aquel primer mes, la relación con las familias mantuvo un tono formal y distante: padres y artistas, por un lado, la labor pedagógica por el otro. Se compartía el mismo espacio, pero todavía se habitaban orillas distintas. La invitación a acompañar la gira del circo semanas más adelante marcó un tránsito decisivo: dejar de ocupar el lugar de visitante para comenzar a habitar, aunque fuera de manera parcial, la vida circense. La propuesta no se reducía a continuar con unas clases en un espacio distinto; implicaba incorporarse a una dinámica cultural de

comunidad itinerante, donde el trabajo, la familia y el espectáculo se entrelazan en una forma singular de su quehacer diario, espacios de esparcimiento, entrenamientos, planeación artística, momentos de familia que permitían denotar su forma de estructurarse socialmente.

Aceptar el reto de acompañarlos de manera permanente significaba algo más que integrarme a una rutina: implicaba adentrarme en una forma de vida marcada por la movilidad constante. En esta cultura, las certezas de la vida sedentaria se desdibujan frente al viaje, los montajes y desmontajes, las negociaciones con los entornos urbanos y la búsqueda diaria de sostenibilidad económica. Vivir y trabajar en el circo es habitar el tránsito: levantar y desmontar el hogar una y otra vez, reinventar la cotidianidad en cada ciudad, resistir la precariedad con creatividad y cooperación.

En ese contexto, el gesto de abrir un espacio en una casa rodante para ser compartido como vivienda no era un simple acto logístico. Era una invitación a cruzar un umbral, a entrar en un mundo donde las prácticas cotidianas guardan memorias, vínculos y modos de socialización que se sostienen en el movimiento. Desde el primer día, los saludos, las comidas colectivas y las conversaciones al final del ensayo mostraban que la carpa no es solo un lugar de trabajo: es un territorio de afectos, una casa que se arma y desarma sin perder su centro.

Esa vida itinerante es también una forma de resistencia cultural. Resistir, aquí, significa mantener un modo de existencia colectiva frente a un modelo social que privilegia la estabilidad territorial y la individualidad. Significa apostar por la autogestión y la autonomía como principios vitales: sostener la carpa, decidir los recorridos, crear los propios medios de subsistencia y encuentro sin depender de estructuras institucionales o estatales. Como plantea

Infantino (2019), esta autonomía es una forma de resistencia simbólica frente a la mercantilización de la cultura y la privatización del espacio público.

En los circos que acompañé, esa resistencia se hace visible en la organización diaria: en cómo las familias distribuyen los ingresos de la función, en cómo los niños aprenden observando y colaborando, en cómo el hacer circense se convierte a la vez en oficio, expresión e identidad. Cada gesto cotidiano, armar una carpa, ensayar un número, compartir una comida, es una forma de sostener la vida y de reafirmar la pertenencia. Esa continuidad, entrelazada entre viajes y despedidas, resiste la fragmentación y el anonimato de las lógicas urbanas contemporáneas, mostrando que, incluso en la trashumancia, el hogar se mantiene como un espacio que acompaña: se mueve, se transforma y reaparece bajo la carpa.

La respuesta positiva a mi propuesta inicial de acompañarlos en el viaje y compartir la vida bajo la carpa transformó de inmediato mi lugar, que hasta entonces había sido el de una observadora externa. Aun así, ingresar a la intimidad del grupo no ocurrió de un día para otro: fue un tránsito lento, tejido en pequeños gestos, conversaciones y momentos compartidos que fueron abriendo el paso entre mirar desde afuera y comenzar a habitar, junto a ellos, el cotidiano circense.

Durante las primeras semanas, mi presencia era percibida con cierta distancia; los saludos eran formales, las conversaciones breves y el contacto se limitaba a los momentos de clase. Observaba desde un margen que me permitía registrar, pero no participar plenamente. Con el paso del tiempo, la continuidad de mi asistencia, el interés genuino por las dinámicas de trabajo y la disposición a escuchar fueron generando pequeños cambios en la forma en que era recibida. Los estudiantes y artistas comenzaron a dirigirse a mí con mayor familiaridad, a incluirme en

conversaciones informales y a compartir comentarios sobre sus rutinas, entrenamientos o presentaciones.

Uno de los primeros signos de apertura fue la invitación a tomar un café antes de iniciar la jornada. Ese gesto, aparentemente sencillo, funcionó como una puerta simbólica de entrada: ya no se trataba únicamente de observar, sino de estar presente en los espacios previos y posteriores al trabajo, donde circulaban relatos personales, reflexiones sobre las funciones, anécdotas familiares y discusiones logísticas propias de la vida itinerante del circo.

Más adelante, esta relación se amplió hacia otros momentos y espacios: las pausas para comer, las conversaciones durante los montajes y desmontajes o la posibilidad de acompañar algunos ensayos fuera del horario acordado. En esos contextos, el carácter colectivo del circo se hacía más evidente; la cooperación, la negociación constante y la confianza mutua aparecían como prácticas cotidianas que no se explicaban únicamente desde el discurso, sino que se vivían en la acción.

Cada uno de estos encuentros fue reconfigurando mi lugar. La observadora inicial, que registraba desde la distancia, se transformó en una participante que podía intercambiar opiniones, ser consultada o simplemente formar parte de la rutina diaria sin que su presencia generara extrañeza. Este desplazamiento implicó también un ejercicio autorreflexivo sobre mi propio estatuto como investigadora-docente: comprender que la pertenencia no se obtiene por decisión individual, sino que se construye colectivamente, a partir del reconocimiento mutuo y de la participación sostenida en el tiempo.

De esta manera, el ingreso al espacio social y pedagógico del circo fue un proceso gradual, marcado por la continuidad, la confianza y la reciprocidad. Los gestos cotidianos una invitación, una conversación, un lugar compartido durante el almuerzo fueron configurando las condiciones para el reconocimiento y, con ello, la posibilidad de comprender el circo no solo como objeto de estudio, sino como comunidad de sentido en la que el aprendizaje, la convivencia y la práctica artística se entrelazan de forma inseparable.

Más que un episodio anecdótico, sumarse a la gira significó incorporarse a la dinámica interna del circo: participar en los desplazamientos, compartir el alojamiento, contribuir en la instalación del espacio escénico y en la organización de las funciones. En medio de esa dinámica constante, las relaciones entre los integrantes se fortalecían como una red de apoyo que hacía posible la continuidad del viaje. Las decisiones se tomaban en conjunto, las tareas se redistribuían según las necesidades de cada jornada y los vínculos personales se entrelazaban con los laborales. En esa práctica cotidiana se evidenciaba una forma particular de vida colectiva, donde el sentido de pertenencia y la cooperación constituían la base de la permanencia del grupo frente a la inestabilidad que impone la vida nómada.

Las casas rodantes se desplegaban como microcosmos de vida itinerante: camas en escasos metros cuadrados, utensilios colgando de las paredes, fotografías que viajaban de ciudad en ciudad como anclajes afectivos. Lo que, desde fuera, podría interpretarse como algo mínimo o reducido, adentro se resignificaba como un modo de habitar donde lo transitorio adquiría formas de permanencia lo frágil se convertía en sostén cotidiano.

La jornada de aquella mañana evidenció cómo lo comunitario se articula en la práctica. Las clases fueron suspendidas para dar paso a una celebración interna. Las mesas improvisadas

se llenaron de arepas, chocolate y pan. Alrededor de ese desayuno se discutía simultáneamente la ruta del viaje y la organización de las próximas funciones. Este espacio mostraba cómo lo laboral, lo artístico y lo doméstico se entrelazan en una misma escena.

En esa conversación emergió con claridad la estructura jerárquica que sostiene la vida del circo. El dueño ejercía la autoridad decisiva: trazaba la ruta, establecía el rumbo y organizaba las funciones. Sus hijos asumían responsabilidades logísticas, técnicas y artísticas; el resto acompañaba, confirmaba y se ajustaba a las disposiciones. Aunque no se trataba de un modelo horizontal, el compartir la mesa y la invitación a participar en ese ritual colectivo revelaban que la cohesión comunitaria no se quebraba por la jerarquía, sino que se articulaba en torno a ella. La figura de mando aparecía como condición de posibilidad para sostener la movilidad y garantizar la continuidad de la vida y del espectáculo.

El primer recorrido hacia una nueva ciudad permitió observar con mayor detalle la dinámica del "arme" del circo. Desde temprano, la división de roles se desplegaba de manera casi ritualizada. Las mujeres concentraban el cuidado de los niños, la organización de las casas rodantes, que durante los traslados funcionaban como vehículos de carga repletos de vestuario, estructuras y objetos circenses, y la preparación de los alimentos. Este último rol trascendía el círculo familiar: algunas cocinaban también para trabajadores solteros que pagaban un plato diario, lo que reforzaba la dimensión relacional colaborativa.

En esta escena se hacía evidente que el circo opera como una comunidad cultural que integra funciones de subsistencia, producción artística y reproducción social en un mismo tejido. La movilidad constante exige un orden preciso en la distribución de tareas, y esa organización

social, más que reflejar una simple división del trabajo, se constituye en la base que permite la permanencia de la vida circense.

Los niños circulaban con una libertad que desafiaba cualquier expectativa externa. Entre estructuras pesadas, cuerdas tensas y lonas dobladas, su movimiento parecía coreografiado por la costumbre. Cada rincón del territorio circense era reconocido y transitado con seguridad; convertían los pliegues de las lonas en improvisados trampolines y los espacios intermedios en escenarios de juego. Esa apropiación del espacio revelaba cómo la infancia circense se forma en medio de un entorno que para otros representaría riesgos y que para ellos constituye su hábitat natural.

Mientras tanto, los hombres asumían las labores que requieren de fuerza física: clavar estacas con una profundidad de un metro en la tierra, levantar andamios, tensar cuerdas. El ritmo de trabajo era constante, solo interrumpido por pausas breves para comer. El proceso de montaje ponía en evidencia un principio tácito: cada artista se hace responsable de su propio aparato. No se trata únicamente de logística, sino de un pacto de seguridad que genera confianza.

El trapecista regula la tensión de sus cuerdas y la colocación de su red; el alambrista confía únicamente en el ajuste que da a su línea de equilibrio; los motociclistas ensamblan con precisión el globo de la muerte que sostiene la coordinación de cuatro motos en movimiento simultáneo; la acróbata aérea define la altura y la posición exacta de la polea que sostiene su número. Esa relación personal e intransferible con el aparato circense da cuenta de una forma particular de corporeidad extendida: el artista y su artefacto constituyen una unidad inseparable que garantiza no solo la ejecución técnica, sino la veracidad del espectáculo.

El espacio doméstico por su parte reafirma esa lógica de lo mínimo necesario. La casa rodante a la vez dormitorio y bodega alojaba los muñecones de espuma destinados al asombro infantil, junto a camas improvisadas y enseres reducidos al estricto uso cotidiano. En esos pocos metros, el propio entorno hacía visible una lógica de vida que generaba aprendizajes sobre austeridad y pertenencia: habitar con lo esencial no se percibe como carencia, sino como resguardo.

La vida del circo no daba tregua. Una vez levantada la carpa, las dinámicas se distribuían con precisión: los hombres ajustaban la estructura y resolvían los detalles técnicos, mientras las mujeres emprendían el volanteo por los barrios. La jornada se organizaba con disciplina: grupos divididos, cada uno con una líder encargada de marcar la ruta, definir las cuadras y fijar el punto de encuentro. Al mismo tiempo, un carro avanzaba con perifoneo, amplificando en las calles el anuncio del espectáculo.

La labor consistía en un gesto repetitivo y exigente: extender volantes, hablar con desconocidos, sostener la sonrisa, invitar una y otra vez. Al cabo de unas horas, los pies dolían, el cuerpo pedía descanso, pero la rutina se cumplía con firmeza hasta la una de la tarde, cuando el tiempo del circo imponía su orden inquebrantable. La experiencia revelaba la dureza de una práctica cotidiana que no se detenía ante la fatiga ni ante la presencia de los niños, quienes a menudo acompañaban a las madres por falta de otra alternativa. En este marco, la figura del maestro adquiría un matiz distinto: no se trataba únicamente de enseñar dentro de la carpa, sino de ofrecer un espacio de cuidado y acompañamiento frente a la exigencia de un trabajo extenuante. La pedagogía se transformaba en un sostén, en una posibilidad para que los pequeños no tuvieran que sumarse a las dinámicas del volanteo.

El aprendizaje mayor emergía de comprender que las actividades aparentemente periféricas de publicidad, traslados o montaje no eran externas a la práctica docente, sino que la atravesaban. La cultura, entendida como una “trama de significados” en la que los sujetos están inevitablemente inmersos (Geertz, 1973), permitía reconocer que cada una de estas acciones era también una forma de enseñanza sobre la responsabilidad colectiva y la organización comunitaria que permite sostener el trabajo circense.

En la vida cotidiana del circo, el aprendizaje emerge de las responsabilidades compartidas y de la participación activa en las tareas comunes. En la preparación de una función, los niños se integraban al cálculo de tiempos, la distribución de tareas, la coordinación de movimientos y la resolución de imprevistos junto a los adultos; estas acciones les permitían desarrollar habilidades prácticas vinculadas a la organización colectiva del trabajo.

Durante los traslados, empacar materiales, ordenar herramientas o cuidar los objetos comunes constituía un ejercicio continuo de responsabilidad y cooperación, asumido como parte natural de la convivencia. Incluso el volanteo se convertía en un espacio para fortalecer la comunicación y la expresión, pues al participar en la difusión del espectáculo los niños comprendían la importancia del aporte individual dentro de un proyecto común. En conjunto, estas prácticas configuraban un entorno donde aprender era un proceso vinculado a la participación en la comunidad circense y al compromiso con sus dinámicas cotidianas.

Desde esta perspectiva, el circo no operaba como un entorno externo al acto pedagógico, sino como el marco simbólico y práctico que orientó las posibilidades de aprendizaje durante el proceso. Su organización cotidiana, los tiempos que regulaban el trabajo y los modos de resolver las tensiones configuraban un espacio donde enseñar y aprender se entendían a partir de la

experiencia compartida. La lectura de Alfonso (2009) sobre la comunidad como cultura permite comprender que estas dinámicas no eran simples tareas funcionales, sino expresiones de una forma de vida colectiva que sostenía un sentido de pertenencia.

En ese escenario, mi papel como profesora consistió en reconocer esos momentos del cotidiano circense como oportunidades para el análisis pedagógico con los estudiantes, vinculando lo que observábamos la distribución del trabajo, la cooperación, los acuerdos para sostener la función con preguntas sobre organización comunitaria, vínculos y aprendizajes situados. No era el circo el que buscaba enseñar, sino la experiencia compartida la que abría posibilidades que yo mediaba y articulaba en el proceso formativo.

1.1.2 Lo social en el circo

Una semana antes del debut, las familias desplegaban sus trajes en un camerino improvisado tras el gran telón. Entre telas colgadas, maquillaje sobre mesas y zapatos listos para entrar en escena, la intimidad cotidiana se transformaba en un ritual colectivo. En los días previos, los ensayos se organizaban con una lógica precisa: se establecían horarios, se conformaban grupos y se ajustaban detalles. Esta dinámica hacía visible lo que Turner (1987) denomina estructura ritual, un modo de coordinación donde cada integrante comprende su rol y actúa en relación con los demás. A la vez, ese orden compartido no se limita a la organización práctica, sino que emerge de los significados culturales que sostienen la vida circense; tal como plantea Geertz (1973), es una red de interpretaciones comunes que orienta la acción y permite que la cooperación fluya sin instrucciones explícitas. Así, el espectáculo no surgía como un producto aislado, sino como el resultado de un tejido comunitario que articula disciplina, acuerdos implícitos y una comprensión mutua construida en la convivencia cotidiana.

En este contexto, los malabaristas discutían la secuencia de su número, y fue entonces cuando note que la armonía no dependía únicamente de la destreza individual, sino de la observación mutua y de la capacidad de leer el cuerpo del otro para sostener la sincronía. Cada gesto, cada pausa y cada respiración se convertían en señales de un lenguaje compartido que no se enseñaba mediante la instrucción verbal, sino que se aprendía en la práctica cotidiana de mirarse y sostenerse. Esa toma de conciencia permitió entender que el aprendizaje circense se configura en la interdependencia, en la construcción conjunta del equilibrio y en la responsabilidad compartida por el resultado colectivo.

A su vez, la figura del librea se convertía en un mediador silencioso dentro del funcionamiento cotidiano del circo. Su labor consistía en recibir al público, organizar la escenografía y asegurar que cada transición entre los números ocurriera sin interrupciones visibles. A diferencia de los artistas, su presencia no era aplaudida ni reconocida sobre la pista; sin embargo, su acción sostenía la continuidad del espectáculo.

En las conversaciones y observaciones realizadas durante la gira, se evidenciaba que el librea ocupaba un lugar de menor visibilidad dentro de la jerarquía circense. No era considerado artista, y su trabajo estaba más cerca del servicio que de la representación. Esa posición, discreta pero constante, revelaba que la comunidad circense no se configura como un espacio de igualdad total, sino como una estructura relacional diferenciada, donde el valor de cada función social depende de su contribución al conjunto.

Lejos de romantizar la horizontalidad, esta dinámica muestra cómo la cooperación se sostiene también en la diversidad de roles y responsabilidades que cada uno asume. En el caso del librea, su aporte residía en hacer posible lo que los demás podían mostrar: garantizar el

orden, el ritmo y la seguridad del espectáculo. Comprender su papel permitió reconocer que la pertenencia al circo no se define por el grado de exposición, sino por la implicación práctica en la vida colectiva. El librea, desde un lugar menos visible, encarnaba una forma de vínculo que sostenía la comunidad desde los márgenes, mostrando que lo común se construye tanto desde el centro de la pista como desde sus bordes.

El backstage, lejos de ser un espacio secundario, se revelaba como lugar de aprendizaje y trabajo colaborativo. La cultura circense mostraba allí su carácter organizativo: un tejido social que articula trabajo, cooperación y jerarquías, y que da sustento a la dimensión artística. Desde esta perspectiva, el circo no solo puede comprenderse como práctica escénica, sino como una forma particular de organización social para que la misma practica escénica pueda ser llevada a cabo. El inicio de las clases después del arriete del circo y el debut coincidió con el lunes, día en el que el circo suspende espectáculos y labores de volanteo. En ese clima de pausa, las familias comparten un tiempo de descanso y exploración del territorio, reconocer el lugar el pueblo que se visita, sus costumbres, lugares de congregación y demás.

Al tener el tiempo disponible se hizo evidente la presencia de algunas madres en el espacio pedagógico, observando a sus hijos y al mismo tiempo observándose a mí como docente. Esta situación puso en evidencia un gesto de cuidado, de confianza vigilante, que recordaba que los niños no llegan solos a la escuela, sino sostenidos por vínculos familiares y un entramado relacional que los acompaña.

1.1.3 Organización interna y roles comunitarios

La organización interna del circo se estructura en torno a una jerarquía clara, encabezada por la familia propietaria. Aunque el circo reúne a varias familias circenses, solo una ejerce la dirección, pues en este ámbito las alianzas entre propietarios son casi inexistentes. Entre familias existe un respeto como un reconocimiento al otro partiendo de la tradición, pero también una competitividad constante: en la calidad del espectáculo, en la sofisticación de la estructura técnica e incluso en el territorio donde se levanta la carpa.

Las demás familias, a pesar de provenir de linajes circenses e incluso algunas ser herederas de antiguos propietarios, optan por desempeñarse como artistas sin asumir el liderazgo administrativo, conscientes de que sostener un circo implica una disciplina económica y una estrategia financiera que pocos pueden mantener.

La familia dueña concentra entonces las principales responsabilidades: Fredy (propietario del circo), se encarga de las negociaciones de terreno, de los permisos legales y del pago de servicios; su esposa organiza las economías internas, desde la venta de alimentos hasta la logística cotidiana al interior de la carpa, apoyada en las bailarinas que participan también en la comercialización. Los hijos, por su parte, asumen la dirección artística: definen el orden de los números, coordinan ensayos y velan por la coherencia del espectáculo

Libreas y demás artistas se encargan de la logística de las herramientas propias del espectáculo, organizando cada objeto en los camiones bajo un orden específico que facilita la movilidad y el desarrollo de las funciones. Las mujeres, además de apoyar en las ventas junto a

la esposa del dueño, velan por la estética del espacio: organizan la silletería, limpian el terreno, planean vestuarios y maquillaje. Una vez establecido el circo en un lugar, los roles se ajustan brevemente para dar paso al espectáculo.

Una de las artistas, por ejemplo, asume la responsabilidad del sonido: su número artístico se ubica al final de la función, pero durante toda la noche coordina los temas musicales propuestos por los artistas y revisados según la dramaturgia del show. Su papel resulta indispensable, pues conoce de memoria cada número y puede incorporar efectos sonoros en el momento preciso. La iluminación está a cargo de dos artistas más, quienes se turnan el manejo de los reflectores mientras cumplen con sus apariciones en escena.

Los niños, por su parte, participan como artistas en igualdad de condiciones: deben estar listos con vestuario y maquillaje antes de iniciar la función y entrar a tiempo en sus números sin necesidad de ser llamados. Esa autonomía cultivada desde la infancia refleja disciplina, responsabilidad y pertenencia al colectivo circense como espacio cultural y artístico.

El dueño del circo también ocupa un lugar específico durante la función: se encarga de la venta de la boletería y presenta cada número tras bambalinas, sosteniendo la voz que articula la continuidad del espectáculo. Esta figura de liderazgo se amplía, además, con la presencia del padre del propietario actual, quien encarna la generación pasada y simboliza la herencia del oficio. Aunque su edad podría situarlo en un plano de retiro, su participación se mantiene activa: es él quien recibe al público en la antesala y corta los boletos a la entrada, gesto sencillo pero cargado de sentido, pues enmarca la transición entre el afuera cotidiano y el adentro ritual de la carpa. Su labor, más allá de la función operativa, evidencia una enseñanza implícita de la vida circense: los saberes no se transmiten únicamente en la pista, sino en cada detalle del trabajo

diario, donde los mayores enseñan con la práctica constante y con la presencia viva de la memoria generacional

1.2 Los espacios de socialización cotidiana

1.2.1 La mesa compartida como ritual central

El desayuno y la cena constituyen un ritual cotidiano que va más allá de la alimentación: son el espacio donde se reafirman los lazos familiares y se toman las decisiones que afectan la vida del circo. En torno a la mesa se conversa sobre la función del día anterior, se organizan las tareas del montaje o se discuten los próximos desplazamientos. Este espacio se convierte en un escenario de cohesión donde lo doméstico y lo laboral se entrelazan de manera inseparable.

En una de mis primeras semanas de convivencia con la compañía, fui invitada de manera inesperada a participar en ese ritual. La invitación surgió en un momento aparentemente trivial: mientras me dirigía hacia la salida para buscar una cafetería en el pueblo, la esposa del dueño del circo me detuvo y me ofreció compartir el desayuno con su familia. El gesto, que en principio percibí como hospitalidad cotidiana, pronto adquirió un valor simbólico mucho mayor: ingresar al espacio de la mesa significaba también ingresar a la lógica de socialización, evaluación y transmisión de saberes que sostiene la vida circense.

La mesa estaba dispuesta en lo que ellos llamaban “el porche”, una extensión techada delante del tráiler principal que hacía las veces de cocina y comedor. Allí comenzaron a reunirse, uno a uno, los integrantes de la familia: los niños, el dueño, el abuelo y otros parientes que iban saliendo de sus casas rodantes. La escena mostraba la coexistencia entre la fragmentación espacial del campamento cada tráiler como un microespacio familiar y la centralidad de la mesa

como punto de encuentro. En ese espacio común, las distancias cotidianas se reducían y se conformaba una comunidad intergeneracional que, al compartir los alimentos, mantenía en circulación la memoria del oficio.

El desayuno se inauguró con preguntas dirigidas a mí, una extranjera en su dinámica cotidiana: “Profe, ¿cuál es el número que más le gusta?”. La pregunta, que podía parecer una curiosidad inocente, revelaba una práctica habitual del circo: indagar por la percepción externa como insumo para evaluar el espectáculo. El dueño, con tono pausado pero incisivo, insistió en que identificara también cuál era el número que menos me gustaba. La escena convirtió la mesa en un espacio de retroalimentación crítica, donde incluso mi mirada circunstancial era puesta en juego como espejo para pensar el espectáculo.

El dueño explicó que, al final de las funciones, solían preguntar al público sobre los números más y menos valorados. Esos comentarios, recogidos en plazas donde la itinerancia aseguraba la franqueza de la audiencia, funcionaban como mecanismos de autoevaluación. Allí comprendí que la mesa no solo reunía a la familia, sino que reproducía y prolongaba la relación con el público: lo que afuera se obtenía de los espectadores, adentro se procesaba colectivamente en forma de diálogo, contraste y planificación.

En este marco surgió la crítica más directa: el número de malabares de la noche anterior. Había fallado en cuatro ocasiones, algo que para la lógica interna del circo resultaba inadmisible. El dueño lo señaló con claridad, recordando que un error puede tolerarse dos veces, pero que prolongar la falla la transforma en torpeza. La conversación, sin embargo, no se limitó a la sanción: un trapeceista defendió al malabarista aludiendo a la dificultad de un truco nuevo, y el

dueño moderó su juicio reconociendo la normalidad del error, aunque advirtiendo que su repetición no podía permitirse en la próxima plaza.

El contraste con esta crítica fue el reconocimiento del desempeño de Dareck, el nieto de diez años que, la noche anterior, había capturado al público con su comicidad y con un acto de equilibrio en el alambre a seis metros de altura. La familia relataba con orgullo cómo había sostenido un balancín de diez kilos y, al mismo tiempo, había logrado generar risa y complicidad con los espectadores. El niño era presentado como símbolo de continuidad generacional: su destreza era leída no solo como talento individual, sino como herencia viva del linaje circense.

La conversación oscilaba entre la crítica y la exaltación, configurando lo que podría denominarse una pedagogía de la mesa: un espacio donde los números no solo se recuerdan, sino que se analizan, se corrigen y se proyectan. La esposa del dueño sintetizó esta dimensión pedagógica al afirmar que, en la práctica, ellos también enseñaban, dialogaban y evaluaban, con el mismo propósito de crecer colectivamente. Sus palabras daban cuenta de cómo el ritual alimenticio trascendía lo doméstico para convertirse en un laboratorio de formación.

De este modo, el desayuno se establecía como un momento en el que los saberes del oficio entraban en circulación, entrelazando memoria, reflexión y proyección del día. Compartir la mesa generaba cohesión y consolidaba el tejido social que sostiene el espectáculo. Al finalizar, cada integrante retomaba sus labores: algunos salían a repartir volantes en el pueblo, otros organizaban el vestuario o ensayaban sus rutinas. Desde ese centro ritual se articulaba la dinámica colectiva que configuraba la jornada.

La escena permite comprender que la mesa, lejos de ser un detalle doméstico, constituye una institución central en la vida circense. Es allí donde se define la orientación del trabajo, donde se negocian los sentidos del espectáculo y donde se reproduce la cultura del circo como comunidad itinerante. El ritual cotidiano del desayuno, en este sentido, funciona como un espacio de socialización pedagógica que articula lo privado con lo público, lo afectivo con lo laboral, y lo familiar con lo artístico.

1.2.2 La cena nocturna como dispositivo cultural

En una de esas cenas de domingo, me encontraba nuevamente compartiendo la mesa con la familia propietaria del circo, mientras el resto de familias que habitan la carpa cerraban la jornada en sus propios espacios. El ambiente del domingo tiene un carácter particular: es el día en que se entrega el pago semanal por las labores artísticas, lo que imprime a la noche una mezcla de expectación y calma.

Decidí entonces dar una vuelta por el espacio circense y observar cómo cada grupo disponía su mesa, encendía fogones improvisados o acomodaba los alimentos traídos de la plaza del mercado. Entre conversaciones cruzadas y silencios atentos, todos aguardaban la llamada de los propietarios para recibir lo correspondiente a su trabajo. Esa espera, que podría ser vista como un mero trámite económico, se carga aquí de sentido colectivo: funciona como un tiempo compartido que reafirma la pertenencia a una organización mayor, sostenida tanto por el arte como por la subsistencia.

La cena, más allá de este momento dominical de balances y pagos, constituía cada día un cierre ritual. Si el desayuno abría la jornada como espacio de planeación y organización, la cena

clausuraba el día, recogiendo las experiencias de la función y reponiendo energías en un ambiente más íntimo y sereno. Era un momento donde la fatiga del cuerpo se hacía evidente, pero también donde la risa y el comentario ligero ayudaban a transformar el cansancio en un relato compartido.

La mesa se instalaba en el mismo “porche” frente al tráiler principal, pero la atmósfera difería de la mañana: la luz provenía de un par de bombillos colgados con cables improvisados y el murmullo de los insectos acompañaba las voces humanas. Los niños, aún maquillados o con restos de brillantina en el cabello, se acercaban con pasos más lentos, arrastrando la emoción de haber estado en escena. Los adultos, en cambio, entraban en un ritmo más reflexivo, como si cada plato servido trajera consigo la memoria inmediata de lo vivido en la función.

Las conversaciones no seguían una agenda estricta, pero naturalmente giraban en torno a lo ocurrido en la carpa. Se recordaba la reacción del público, se discutían los problemas técnicos o se celebraban improvisaciones inesperadas. Una noche, por ejemplo, los niños evocaban entre risas cómo un gesto espontáneo en el acto de comicidad había arrancado carcajadas del público. El abuelo intervenía entonces con voz grave, señalando la importancia de dosificar la improvisación para no perder el hilo del número. Esa tensión entre lo planificado y lo emergente se volvía una lección pedagógica transmitida sin solemnidad, pero con hondura.

La cena, en ese sentido, se convertía en un espacio donde la dimensión económica del circo entraba en escena: se comentaban los gastos del día, las ganancias en taquilla y las decisiones que afectarían las semanas siguientes. Para los más jóvenes, este momento funcionaba como una aproximación práctica a la gestión financiera del oficio, pues la administración rigurosa de los recursos se revelaba como parte inseparable del trabajo artístico.

Luego del pago semanal, cuando correspondía, la noche encontraba todavía un tercer momento: el encuentro en la carpa grande. Allí se discutían proyecciones inmediatas, ajustar un número, planear el cambio de plaza, incorporar una nueva escena, en un consejo colectivo donde la palabra circulaba y se tejían acuerdos. Así, la mesa familiar, las cenas paralelas de cada núcleo y el cierre comunitario en la carpa configuraban una secuencia ritual que articulaba vida doméstica, economía y proyección artística.

En términos etnográficos, la cena muestra cómo lo cotidiano se convierte en un dispositivo de reproducción cultural: allí se articula el cansancio con la evaluación, el humor con la crítica, la intimidad con la proyección laboral. La mesa de la noche no solo clausura el día, sino que asegura que la memoria del espectáculo se traduzca en aprendizaje y proyección para la siguiente función. Este espacio doméstico se convierte en escenario de cohesión, donde lo privado y lo laboral se entrelazan. La mesa, en su sencillez, funciona como un lugar de transmisión oral, donde las generaciones más antiguas comparten relatos y consejos con los más jóvenes, sosteniendo un tejido que combina experiencia, memoria y proyección.

1.2.3 La casa rodante como microcosmos de lo doméstico

Cada casa rodante alberga un universo íntimo en medio de la itinerancia. Fotografías familiares, estampas religiosas, objetos heredados y rutinas de cuidado diario construyen un sentido de hogar que acompaña el movimiento constante. Este microcosmos permite comprender cómo los circenses recrean estabilidad en el movimiento, cómo instituyen referentes afectivos en un espacio móvil.

Desde fuera, la estructura parecía reducida y austera, pero al cruzar la puerta se desplegaba un universo íntimo. En la pared, una fotografía familiar mostraba a tres generaciones reunidas en una plaza de algún pueblo; al lado, una estampa de la Virgen del Carmen, rodeada de cintas rojas, parecía vigilar el espacio. Sobre la mesa pequeña reposaban cepillos de maquillaje aún manchados de brillos de escarcha, mientras que en un rincón un televisor encendido reproducía una telenovela a volumen bajo. El olor a sopa recién servida convivía con el del vestuario secándose en la parte trasera.

Ese interior, cargado de objetos y rutinas, desmentía cualquier idea de provisionalidad. La casa rodante se presentaba como un hogar en movimiento: un lugar donde la memoria, la fe y el cuidado se materializan en objetos aparentemente simples, pero profundamente significativos. Allí, el descanso no era solo físico; era también un ejercicio de recrear la estabilidad en medio del desplazamiento.

Una de las artistas me relató, con un brillo particular en los ojos, que ella misma había nacido en un tráiler. Hija de un payaso y de una mujer que en ese entonces trabajaba en la dulcería, su vida comenzó en medio de giras y de una casa rodante humilde. Me cuenta que la noche de su nacimiento ocurrió de improviso: mientras su padre celebraba un cumpleaños con amigos, su madre comenzó sola el trabajo de parto. Apenas un trabajador, que dormía en el otro extremo del circo, alcanzó a escuchar sus gritos; cuando entró, el bebé ya había nacido entre mantas improvisadas, sangre y asombro. “Ese tráiler fue mi cuna y mi origen”, afirma. Y con una sonrisa, añade: “para mí, vivir en un tráiler es el resumen de mi vida: nací en él, crecí en él y sigo siendo parte del circo gracias a lo que ese espacio significa”.

Hoy, en su propia casa rodante, conserva fotografías de sus padres y de ella misma de niña aprendiendo las primeras técnicas, al tiempo que cuida cada rincón con precisión: las cortinas de colores, los recuerdos familiares, el espacio para los trajes. El orden no es azaroso; es una manera de hacer que todo tenga su lugar y de evitar la saturación, manteniendo, en cambio, la magia de un espacio lleno de vida circense.

Desde una mirada etnográfica, este microcosmos permite comprender cómo los circenses instituyen referentes afectivos en un espacio móvil. Cocinar en una estufa portátil, acomodar los trajes de la función, pegar una fotografía en la pared metálica o reservar un rincón para objetos heredados se convierten en actos que sostienen la continuidad de la vida en medio de la itinerancia. Estas rutinas, aparentemente triviales, son el sostén invisible de la comunidad circense: anclan lo colectivo en lo doméstico y lo estable en lo transitorio.

La metáfora se vuelve clara: cada casa rodante es un hogar singular, y todos esos hogares, en su conjunto, configuran el tejido cultural del circo. Lo privado no queda aislado, sino que se filtra hacia la vida común: los olores de las cocinas se mezclan en el aire de la carpa; los rezos de una familia conviven con las canciones que otra entona para dormir a los niños; los trajes ordenados en un tráiler se convierten en espectáculo compartido cuando salen a escena. Así, la suma de microcosmos domésticos conforma un macrocosmos comunitario.

En términos antropológicos, la casa rodante revela la capacidad de la comunidad circense para producir su propia forma cultural de domesticidad. Se trata de un hogar que no depende del asentamiento territorial, sino de la habilidad de transformar lo transitorio en estable y lo individual en colectivo. En esa alquimia de movilidad y permanencia, el circo se consolida como

una comunidad específica y culturalmente rica, que encuentra en la vida cotidiana en lo más pequeño y doméstico las claves para sostener su continuidad y proyectar su futuro.

1.3 Espacios mixtos: dulcería, camerino y backstage

1.3.1 La dulcería

La dulcería, el camerino y el backstage son lugares de tránsito donde se desdibujan las fronteras entre lo artístico y lo doméstico. La dulcería, ubicada en la entrada de la carpa, recibe al público con el olor de crispetas recién hechas y algodones de azúcar de colores. Allí no solo circula el dinero: también se transmiten aprendizajes. Los niños del circo se turnan para atender a los clientes, pasar dulces o entregar gaseosas, incorporando pequeñas nociones de economía y responsabilidad. Una madre afirma con orgullo que su hijo “aprendió a sumar y restar primero con las monedas de la dulcería que con los cuadernos de la escuela”. Ese espacio, que hacia afuera parece un simple punto de venta, hacia adentro se revela como un lugar pedagógico y comunitario, donde se transmiten valores y saberes prácticos que sostienen la vida del circo.

La dulcería, además, aporta de manera significativa al sostenimiento económico del circo. Está dirigida por la esposa del propietario, quien cumple simultáneamente el rol de secretaria y administradora general. Ella conoce de memoria los requisitos legales que deben presentarse ante las autoridades en cada ciudad y se encarga de entregar los pagos semanales a los artistas y de mantener surtido el pequeño negocio. Una noche, en medio de la conversación, me confió con convicción: “Profe, la economía de este circo se va a la quiebra si no la administra una mujer”.

Su afirmación sintetiza la tensión entre la presencia de estructuras patriarcales en el mundo circense y el papel central, aunque poco reconocido, que desempeñan las mujeres en la

gestión cotidiana. Relató que llegó al circo sin tener vínculos familiares previos con esta tradición. Su esposo, en cambio, pertenece a la segunda generación de una familia circense. Ella observaba que, aunque él tomaba las decisiones generales, la distribución de los ingresos no alcanzaba a sostener el ritmo de los viajes y los gastos. Propuso entonces asumir la gestión económica de la dulcería y, sin esperar autorización, se colocó un delantal y se hizo cargo del espacio. Desde entonces, dice con orgullo, “en ocasiones las ventas de la dulcería superan incluso la taquilla del espectáculo”.

Ese mismo lugar se ha convertido en un escenario de enseñanza para otras mujeres del circo. Mientras organiza las cuentas o acomoda las golosinas, me explica: “Por eso usted ve que aquí trabajamos las mujeres. No es estética, profe, es porque somos más organizadas, más responsables con el dinero. Mi deber es enseñar en esta tradición, aunque yo no nací en el circo. Enseñé a mi hija, ahora a mis nueras y a las muchachas que ve por ahí. Eso las hace empresarias también, eso creo yo”.

La dulcería, entonces, no es únicamente un punto de venta ni un espacio secundario frente al espectáculo: es un núcleo de transmisión de saberes económicos y de reconfiguración de roles de género. Allí se materializa una pedagogía práctica en la que el aprendizaje de los niños se entrelaza con la agencia femenina, desafiando silenciosamente las estructuras de poder dentro del circo. Desde una mirada etnográfica, este lugar permite comprender cómo la economía cotidiana del circo no solo garantiza la subsistencia, sino que redefine las jerarquías, visibilizando el papel de las mujeres como gestoras fundamentales de la comunidad circense.

1.3.2 El camerino: espacio de transformación e intimidad colectiva

El camerino condensa otra lógica dentro del entramado circense: la de la transformación. No se trata únicamente de un lugar técnico para maquillarse o vestirse, sino de un espacio donde lo cotidiano se entrelaza con lo artístico y se revela la dimensión más íntima de la vida circense. Frente a los espejos enmarcados con bombillos, cada familia se prepara para salir a escena. El payaso ensaya en silencio un gesto exagerado mientras repite para sí las inflexiones de la rutina; a su lado, una niña se divierte probando los labiales de su madre, dibujando con torpeza trazos de color sobre su rostro; en un rincón, un joven acróbata estira los músculos con la misma disciplina que un atleta de alto rendimiento.

El ambiente del camerino está saturado de estímulos: el olor penetrante del maquillaje, los trajes colgados en percheros improvisados, las pelucas y sombreros dispuestos en cajas de plástico, las bromas que rompen la tensión previa a la función. Es un lugar de tránsito donde, en pocos minutos, el cuerpo se convierte en personaje, pero donde también se sostienen conversaciones cotidianas sobre los hijos, las cuentas del día o los planes de viaje. Lo doméstico no desaparece: convive con la exigencia de la escena y, en esa convivencia, el camerino se convierte en un laboratorio de comunidad.

Recuerdo una noche, minutos antes de que iniciara la función, cuando la electricidad se fue por un instante. La penumbra repentina suspendió los gestos de maquillaje y los estiramientos. Hubo un breve silencio, seguido de una risa colectiva cuando un niño exclamó: “¡Ahora sí parecemos circo de terror!”. La tensión se disolvió en un instante, y mientras alguien encendía una linterna, los comentarios comenzaron a fluir: anécdotas de otras plazas donde también se habían enfrentado a cortes de luz, historias de cómo en décadas pasadas se

maquillaban a la luz de velas. Ese episodio trivial se transformó en relato compartido, en memoria transmitida de generación en generación, que reafirmaba el sentido de continuidad.

El camerino revela dos dimensiones que conviven sin confundirse. Por un lado, es el lugar donde los cuerpos se transforman en personajes: entre telas, maquillaje y accesorios, cada artista afina su presencia escénica y prepara la entrada al mundo ficcional del circo. Al mismo tiempo, funciona como un espacio de organización cotidiana donde se ajustan los tiempos de entrada, se acuerdan los apoyos entre artistas y se resuelven detalles prácticos que permiten que la función avance sin interrupciones.

En ese cruce, se hace visible que los espacios del circo son construcciones colectivas cargadas de significados: quién orienta las decisiones, cómo circula la palabra, qué asuntos se comparten y cuáles permanecen en el ámbito familiar. Así, el camerino opera tanto como taller de preparación corporal como como lugar donde se actualizan las dinámicas sociales y culturales que sostienen la vida circense.

En el camerino se observa cómo los procesos de aprendizaje se articulan a partir de la participación en tareas concretas y de la interacción cotidiana. Los niños incorporan habilidades al imitar a los mayores, preguntar por los pasos del número o colaborar en pequeñas acciones logísticas; los adultos orientan estas prácticas mediante indicaciones breves, demostraciones corporales o formas de organizar el tiempo y el espacio. Lo que se aprende allí surge de la dinámica misma del trabajo circense, donde las responsabilidades compartidas generan oportunidades continuas para adquirir saberes.

En este mismo entorno, lo artístico y lo doméstico se entretajan en las rutinas de preparación. Las acciones técnicas maquillarse, estirarse, ajustar vestuario disponen el cuerpo para la función, mientras que los intercambios informales, como las bromas o las conversaciones rápidas, fortalecen la coordinación grupal y regulan la tensión previa a la entrada en escena. Conjuntamente, estas prácticas producen un espacio donde circulan conocimientos prácticos, formas de organizarse y modos de relacionarse que configuran la experiencia social del circo.

El camerino, más que un simple espacio de transición antes de la función funciona como un territorio relacional propio del circo. Allí lo íntimo se comparte solo hacia adentro del grupo, en un ambiente donde la vida familiar y la preparación técnica conviven sin jerarquías rígidas. En ese intercambio cotidiano hecho de ayuda mutua, coordinación práctica y pequeños gestos de cuidado se transmiten saberes que no son únicamente corporales o escénicos, sino también organizativos: cómo trabajar juntos, cómo sostener el ritmo colectivo del día y cómo afinar la sensibilidad necesaria para que el espectáculo exista.

1.3.3 El backstage: tensión compartida y formación del acompañamiento

El backstage, por su parte, concentra la tensión y la emoción que anteceden a la función. Allí, entre bambalinas, los artistas esperan su turno entre murmullos, abrazos y señales de aliento. Una bailarina toma la mano de su compañero trapecista antes de salir; un niño corre entre los telones improvisando un papel de presentador; un payaso, con el rostro a medio maquillar, cuenta un chiste corto para aliviar los nervios colectivos. Ese lugar, invisible para el público, se convierte en un refugio de complicidades y de organización compartida. Lo que se vive en el backstage recuerda que el espectáculo no se sostiene únicamente en la técnica, sino en la confianza mutua, en el afecto y en el acompañamiento constante.

Este espacio puede entenderse como un umbral, el tránsito entre lo ordinario y lo extraordinario, donde emergen vínculos de fraternidad y solidaridad. El backstage no solo prepara el cuerpo para la escena, sino también el ánimo colectivo, porque es allí donde se apaciguan miedos, se confirman alianzas y se afinan los últimos detalles. Lo que en apariencia es un simple pasillo oscuro tras el telón se convierte en un laboratorio de emociones compartidas que, al modo de un rito, prepara al grupo para enfrentarse al público como un todo.

Desde una perspectiva educativa, el camerino evidencia que el aprendizaje circula también en la vida cotidiana, sin necesidad de una intención pedagógica explícita. El abrazo que reduce la ansiedad, la broma que distiende el ambiente o el niño que observa el ritual de la espera son situaciones propias de una educación informal donde se adquieren modos de relacionarse y valores como la cooperación, el cuidado y la confianza. Estos gestos, aun sin proponérselo, configuran un clima formativo que sostiene la práctica circense.

El aprendizaje se produce en la participación guiada dentro de contextos culturales específicos; en el backstage, esa participación se hace evidente en la manera en que los más jóvenes se integran a la vida del circo, no solo como observadores de la función, sino como parte del clima emocional que la antecede.

Por esta razón, el backstage puede leerse a la luz del aprendizaje experiencial propuesto por Dewey (1938): se aprende en la práctica viva, en la interacción con otros y en la inmediatez del hacer. En este entorno, cada sujeto no solo ensaya su rol artístico, sino que también ensaya formas de relación que sostienen el trabajo colectivo. Así, la preparación previa a la función revela una ética del cuidado y del estar juntos, donde la creación artística se enlaza con la trama relacional que la posibilita.

El backstage, entonces, no es simplemente un “detrás de escena”, sino un territorio pedagógico en sí mismo: un espacio donde lo afectivo se entrelaza con lo artístico y donde se produce un aprendizaje silencioso pero fundamental. En sus sombras se revela el valor del circo como comunidad valiosa, capaz de enseñar, a través de gestos y complicidades, que el espectáculo no es solo técnico, sino también vida compartida.

Estos espacios cruzados: dulcería, camerino y backstage reflejan la interacción constante entre lo doméstico y lo artístico, entre lo privado y lo público. Son escenarios donde se aprende en la práctica, con los otros y en movimiento. Al igual que la mesa compartida o la casa rodante, estos lugares sostienen la vida comunitaria del circo desde lo cotidiano, pero además revelan cómo la creación artística se teje en la cercanía y la interdependencia. Lo que allí ocurre, una venta, un juego, una broma, una palabra de aliento, no son gestos menores, sino la materia invisible que hace posible que el circo se configure como comunidad.

1.4 Dimensión generacional: continuidad y aprendizaje en el circo

El circo, como espacio social y cultural, se sostiene en una red de vínculos que une a niños, jóvenes, adultos y ancianos en torno a un oficio común, que a su vez aglutina vínculos sociales y familiares. Aún más fuerte que el oficio mismo es el vínculo familiar, que mantiene como legado la tradición de “ser familia de circo”. En este entramado, la identificación no se organiza solo por lazos de sangre, sino por la participación compartida en una vida comunitaria que trasciende lo individual. La dimensión generacional es, por tanto, el eje que articula memoria, práctica y pertenencia.

La infancia en el circo no transcurre apartada del quehacer colectivo. Por el contrario, se entrelaza con él: los niños crecen jugando entre lonas, trapecios y malabares, pero también asumiendo pequeñas tareas que los acercan al ritmo de las prácticas colectivas. Ayudar en la dulcería, limpiar el escenario después de una función o acompañar a los adultos en los ensayos son actos cotidianos que adquieren valor pedagógico. Cada gesto los integra en el círculo de responsabilidades compartidas y desarrolla su identidad como parte de una comunidad particular.

En este sentido, el juego de los niños no es ajeno a la vida adulta, sino una prolongación lúdica de ella. Los jóvenes, por su parte, encarnan la transición: ensayan números nuevos, asumen mayores responsabilidades en el espectáculo y comienzan a negociar su lugar en la comunidad. Los adultos sostienen la técnica, la logística y la organización económica, mientras que los ancianos guardan la memoria: cuentan historias de plazas recorridas, transmiten consejos y sostienen, con la palabra y el ejemplo, la continuidad de la tradición.

La dimensión generacional en el circo constituye un principio estructurante que organiza la vida colectiva. En este entramado, la comunidad se configura como cultura porque las edades se articulan en un flujo continuo de saberes y responsabilidades. La pedagogía implícita del circo se sostiene en esta dinámica cotidiana: se aprende participando, se hace enseñando y se transmite en la convivencia. Desde esta perspectiva, el circo se presenta como una colectividad culturalmente rica, cuya vitalidad y continuidad emergen del diálogo permanente entre generaciones.

1.4.1 Transmisión de saberes: pedagogía del cuerpo y memoria viva

En el caso del aprendizaje técnico, la transmisión del oficio circense opera con una clara intencionalidad pedagógica. A diferencia de los aprendizajes que emergen de la convivencia diaria, aquí el gesto adulto se orienta explícitamente a guiar al aprendiz. Un padre sostiene la cintura del hijo durante su primer salto para asegurar el movimiento; una madre, entre risas, explica la secuencia del malabar; un hermano mayor corrige la postura sobre la cuerda floja.

En estas escenas, la enseñanza no es casual: se estructura en la demostración directa, en la corrección situada y en la repetición acompañada. La experiencia corporal se convierte en el principal vehículo de transmisión, y la práctica compartida organiza un proceso que, aunque no esté formalizado en manuales, posee una intención formativa clara y reconocible dentro de la vida del circo.

Esta transmisión excede lo técnico. Cada gesto conlleva un valor y una forma de estar en el mundo. Aprender a caer y levantarse en la cuerda floja es, al mismo tiempo, un ensayo de resiliencia; sostener el equilibrio en el trapecio no solo ejercita músculos, sino que educa en paciencia, confianza y disciplina. El saber circense se encarna en el cuerpo, que implica los vínculos afectivos que lo sostienen: el calor de una mano que guía, la voz que anima, la mirada que acompaña. En palabras de Merleau (1945), el cuerpo es el lugar donde el mundo se hace visible y donde el aprendizaje se corporiza en ritmos, gestos y afectos.

Al otro extremo de esta cadena están los adultos mayores, quienes cumplen un papel insustituible como guardianes de la memoria viva del circo. Aunque muchos ya no participan en los números más arriesgados, su presencia se siente en las palabras que evocan giras pasadas, en

los relatos de funciones memorables, en las anécdotas de riesgo y celebración. Son, como los llama una artista, los bibliotecarios de la carpa: custodios de una tradición que no está escrita en libros, sino en la memoria oral y afectiva que circula en las sobremesas, en los camerinos y en las charlas previas al espectáculo.

Su rol no se limita a conservar recuerdos; al narrarlos, confieren a los más jóvenes un sentido de pertenencia y de continuidad. Les recuerdan que el circo es más que un espectáculo: es un modo de vida, una familia extendida, una comunidad con raíces que merecen cuidado y renovación. En esta transmisión de saberes, lo pedagógico se vuelve inseparable de lo ético: se enseña la técnica, pero también el compromiso con un colectivo que se sostiene en la memoria compartida.

En este tránsito, el circo se perpetúa no como un objeto heredado, sino como un pulso vital. Se transmite en la risa de un niño que improvisa un acto, en la mano firme que guía un ensayo, en la voz de un anciano que recuerda lo vivido. El saber no se entrega como algo acabado, sino que se recrea en cada generación, transformándose en la medida en que se comparte. Esta pedagogía viva reafirma al circo como una comunidad que se renueva en el acto mismo de enseñar y aprender juntos, donde la continuidad depende tanto de la destreza corporal como de la fuerza de los lazos afectivos y narrativos.

1.4.2 Comunidad y sentido de pertenencia en la vida circense

Como lo hemos podido constatar hasta el momento, hablar de comunidad en el contexto circense implica reconocer que lo que sostiene la práctica artística no es únicamente la técnica o el espectáculo, sino una red de relaciones que organiza la vida cotidiana y otorga continuidad al

oficio. La comunidad no aparece aquí como una categoría abstracta, sino como una práctica social y cultural encarnada en rituales de trabajo, cooperación y cuidado. En el armado y desarmado de la carpa, por ejemplo, se hace visible esta lógica: cada cuerda tensada y cada mástil erguido no responden solo a un esfuerzo físico, sino a un trabajo que se traduce en pacto colectivo, que se renueva en cada montaje. Estos gestos, que podríamos leer como logísticos, adquieren un carácter ritual en tanto instituyen cohesión social y un sentido compartido.

El sentido de pertenencia emerge precisamente en este entramado. Comprenderse parte de un nosotros circense significa saberse incluido en una trama mayor que otorga identidad, resguardo y continuidad. La pertenencia no se funda únicamente y en especial en la proximidad espacial, sino en los vínculos culturales y afectivos que permiten reconocerse arraigarse en una comunidad, particularmente desde el contraste o diferencia con aquello que no es esa comunidad. En el circo, este proceso se despliega en múltiples escenas cotidianas: en la coordinación de los cuerpos que levantan la carpa, en el café compartido durante las pausas, en la invitación a ingresar a una casa rodante o en el gesto de confianza al lanzarse al aire sabiendo que alguien espera para recibir.

La comunidad circense también se reafirma en la vida diaria. Los entrenamientos colectivos hacen del cuerpo un territorio basado en actos, potenciales o efectivos, de cooperación: los malabares, equilibrios y acrobacias no se conciben ni perciben como logros individuales, sino como engranajes de una actividad plural cuya dinámica depende de la observación mutua y de la sincronía grupal. Incluso en los lunes sin función, cuando la carpa descansa, la convivencia sostiene estos lazos colectivos. Estas dinámicas muestran que el sentido de pertenencia en el circo depende de la continuidad de los vínculos a través de las prácticas

comunes. En el circo, es precisamente el nomadismo el que refuerza el valor de estar juntos: frente a la incertidumbre del viaje, la cohesión comunitaria se convierte en resguardo, lugar seguro.

La infancia circense revela este arraigo en la naturalidad con la que los niños recorren los espacios de la carpa, apropiándose los como un hogar en movimiento. Lo que desde fuera podría percibirse como precariedad o riesgo, para ellos constituye un territorio familiar cargado de significados. En sus juegos sobre las lonas dobladas o en la seguridad con que trepan estructuras, se visibiliza un aprendizaje corporal que transmite no solo destrezas técnicas, sino también la certeza de formar parte de una memoria compartida. De igual modo, los adultos mayores sostienen la pertenencia desde la memoria oral, recordando giras, anécdotas y enseñanzas que inscriben a las nuevas generaciones en un linaje común.

Así, comunidad y pertenencia se revelan como inseparables. El circo se reconstituye como comunidad cada vez que su estructura se levanta en un nuevo territorio, y ese acto reafirma al mismo tiempo el sentimiento de pertenencia de quienes participan. No se trata de un atributo estático, sino de un proceso que se renueva constantemente en la práctica social. Lo que desde afuera podría leerse como itinerancia precaria, desde adentro se resignifica como un hogar extendido, donde lo común se afirma en lo afectivo, en lo ritual y en lo simbólico.

Reconocer la centralidad del sentido de pertenencia en la vida circense permite comprender al circo no solo como un arte o un oficio, sino como una comunidad viva que articula lo laboral, lo artístico y lo afectivo, y que se reinventa en cada encuentro, en cada viaje y en cada función. Si el sentido de pertenencia nos permite comprender cómo el circo configura vínculos y modos de estar juntos.

CAPITULO II. Circo Vivo Comunitario.

Hablar del circo como categoría cultural implica reconocer que se trata de una práctica en movimiento, con características culturales que van más allá del deseo de la contemplación ligado al espectáculo. El circo, en su devenir histórico, ha mutado al ritmo de los contextos sociales y culturales en los que ha circulado. Comprender esta movilidad exige detenerse primero en su genealogía: en esos orígenes que, desde Europa hasta América Latina, fueron configurando un arte itinerante. Esa mirada histórica no busca trazar solamente una línea cronológica, sino evidenciar que el circo se sostiene en una memoria viva, transmitida de generación en generación, que se reinventa con cada territorio y cada época.

El circo tradicional, sostenido en la herencia familiar y en el linaje cultural transmitido bajo la lona, articula una dimensión técnica basada en la destreza y el riesgo físico, una estética de lo popular y lo festivo, y una ficcionalidad que celebra lo extraordinario. Tal como señala Serna Quintero (2020), este universo circense hunde sus raíces en prácticas transmitidas generacionalmente, configurando una cultura propia donde el oficio, la itinerancia y la memoria colectiva se convierten en pilares que sostienen tanto la vida comunitaria como la continuidad del espectáculo.

No obstante, esta caracterización exige ser ampliada desde su dimensión estética, particularmente porque los números de destreza y riesgo movilizan un repertorio complejo de emociones e imaginarios que dan forma a la experiencia circense. Desde la perspectiva del artista, la estética del circo se vincula con la experiencia encarnada del riesgo: la disciplina del cuerpo, la repetición técnica y la conciencia permanente de la posibilidad de errar constituyen una poética corporal singular. Trejo Calzada (2025) subraya que el riesgo en el circo es siempre

real; por ello, cada acto encarna una tensión entre la vida y la muerte que exige del artista un dominio técnico y emocional construido a través de la formación, la memoria corporal y la práctica cotidiana. En este sentido, la estética del circo tradicional no solo exhibe habilidades excepcionales, sino que también pone en escena la finitud humana, la vulnerabilidad y el coraje, elementos que históricamente han definido la identidad del oficio (Serna Quintero, 2020).

Desde la perspectiva del público, estas prácticas riesgosas suscitan emociones intensas que van del asombro a la inquietud, activando una respuesta corporal directa incremento del ritmo cardíaco, contención de la respiración, dilatación de la mirada que, según Trejo Calzada (2025), constituye una experiencia estética profundamente visceral. En el acto circense, el espectador se enfrenta a imágenes que desafían sus propios límites imaginativos, pues cada salto mortal, cada equilibrio extremo o cada suspensión en el vacío evoca la posibilidad de la caída y, con ella, la presencia latente de la muerte como parte del ritual espectacular. Al mismo tiempo, estos números convocan imaginarios de potencia, valentía y superación que han caracterizado históricamente la relación entre las comunidades y los circos itinerantes (Serna Quintero, 2020).

Así, la estética del circo tradicional se teje en la interrelación entre técnica, riesgo, emoción y memoria cultural, construyendo un sistema de significados donde lo extraordinario se convierte en un espacio de encuentro entre artistas y espectadores. En esta trama, lo estético no reside únicamente en la espectacularidad visual, sino en la dimensión simbólica y afectiva que emerge de la puesta en escena de cuerpos que se arriesgan, que desafían sus límites y que, al hacerlo, movilizan sentidos compartidos profundamente arraigados en la cultura circense.

El circo contemporáneo, por su parte, reconfigura esas herencias al ampliar los lenguajes escénicos y dialogar con otras artes. Aquí, la técnica se combina con la experimentación corporal

y visual, la estética privilegia la metáfora y la poética de la imagen, y lo ficcional se convierte en vehículo de mundos simbólicos temáticos, como lo ejemplifica el Circo del Sol quienes interpelan la sensibilidad del espectador contemporáneo.

Finalmente, el circo social sitúa en el eje del espectáculo hacia la experiencia colectiva. En él, las prácticas circenses se resignifican como herramientas pedagógicas y de inclusión, donde el cuerpo deja de ser un medio para la destreza individual y se convierte en vehículo de encuentro, confianza y cooperación. Su dimensión estética se construye desde la expresividad del grupo más que desde la perfección formal; su dimensión técnica se orienta al aprendizaje compartido y al desarrollo de habilidades comunicativas y emocionales; y su dimensión ficcional propone relatos de transformación y esperanza que interpelan a la comunidad

En este sentido el circo social recupera la herencia del circo tradicional el oficio, la disciplina, el gesto aprendido y la poética del circo contemporáneo la experimentación, la apertura estética, pero las reconfigura desde un horizonte ético y pedagógico. Al hacerlo, convierte la práctica circense en un acto de vínculo y cuidado, donde la técnica se integra con el sentido social del arte. Esta perspectiva dialoga directamente con la noción de circo vivo comunitario, entendida como una práctica en la que la experiencia artística y la vida social se entrelazan, produciendo espacios de creación y convivencia que reafirman la potencia cultural del cuerpo en comunidad.

El orden en que se presentan estas formas no responde a una jerarquía ni a una cronología rígida, sino a la intención de mostrar cómo el circo se constituye en un campo de prácticas socioculturales donde tradición, contemporaneidad y acción social conviven y se entrelazan. En esa confluencia se sitúa lo que aquí denomino circo vivo comunitario: una categoría que no es

simple síntesis, sino reconocimiento del principio que atraviesa a todas las expresiones circenses, la centralidad del otro, la interdependencia de los cuerpos, la memoria compartida y la capacidad de reinventarse colectivamente.

2.1 El Circo Como Categoría Sociocultural

Hablar del circo más allá del espectáculo implica recorrer los márgenes donde la vida cotidiana y la escena se entrelazan: los ensayos silenciosos al amanecer, cuando el aire todavía huele a lona húmeda y madera recién ajustada; las manos encallecidas que tensan las cuerdas con destreza heredada; los niños que corren entre trailers improvisando piruetas como acróbatas en miniatura. En esos gestos cotidianos se revela que el circo no es únicamente un arte para mirar, sino un territorio cultural donde se tejen vínculos, memorias y formas de vida.

Comprender este territorio exige también situarlo en una trama histórica más amplia, pues aquello que hoy se vive en la intimidad de la carpa es el resultado de un legado que ha atravesado siglos, geografías y modos de habitar. Como categoría cultural, el circo condensa historia, movilidad y comunidad. Sus orígenes europeos en el siglo XVIII, ligados a lo ecuestre y a la fascinación por el espectáculo de cuerpos extraordinarios, dieron paso a la incorporación de trapecistas, clowns y malabaristas, configurando una estética del asombro que pronto recorrió ferias, plazas y ciudades.

En América Latina, esa tradición se entrelazó con las fiestas populares, las músicas locales y las dinámicas propias de la itinerancia, generando un mestizaje cultural que le otorgó nuevas formas de arraigo y pertenencia. No se trata de una cronología lineal, sino de una historia viva, constantemente resignificada por quienes la habitan y transmiten. Esta vitalidad se expresa

en la capacidad del circo para articular lo artístico con lo doméstico, lo laboral con lo afectivo. La carpa es escenario, pero también casa, taller y espacio de convivencia. La itinerancia no se percibe solo como un desplazamiento físico, sino como una manera particular de habitar el mundo: cada ciudad se convierte en hogar provisional, cada función en un acto de reafirmación cultural. Las culturas itinerantes construyen identidad en movimiento, haciendo de la movilidad una forma atípica de permanencia.

Hablar del circo como categoría sociocultural implica reconocer que bajo la carpa se despliega una comunidad viva que, a lo largo del tiempo, ha sabido reinventarse mientras sostiene sus raíces. El circo es más que el espectáculo nocturno: constituye una forma de vida itinerante, una memoria colectiva en movimiento y una manifestación cultural sustentada en la solidaridad y la pertenencia. En este sentido, el circo vive en la comunidad circense, en las familias y colectivos que lo transmiten de generación en generación. Al mismo tiempo, su dimensión sociocultural se amplía en la relación con el público.

Cada función reúne a espectadores diversos que, desde su experiencia, aportan sentidos, emociones e interpretaciones. Esta interacción configura un espacio compartido donde se construyen imaginarios y se afirma el lugar del circo en la vida social. El público participa en la vitalidad cultural del circo al reconocer y actualizar los significados que emergen en cada función, creando un tejido simbólico que se renueva constantemente.

El circo, en su devenir histórico, ha mostrado una notable capacidad de reorganizarse frente a transformaciones sociales, culturales y estéticas, configurándose como un territorio móvil que se redefine en función de los contextos en los que se inserta (Alonso, 2018). En los barrios, su presencia ha adquirido un carácter comunitario que trasciende la práctica circense

misma, pues se articula con dinámicas sociales más amplias del territorio: allí el circo actúa como dispositivo cultural que fortalece redes de apoyo, posibilita formas de participación y genera experiencias compartidas que contribuyen a la cohesión social (Turner, 1982). En este sentido, su dimensión de “resistencia” se relaciona no solo con la comunidad circense, sino con la capacidad del barrio de producir espacios liminales donde emergen nuevas formas de organización y de vida colectiva (Bouissac, 2015).

En los teatros, por otra parte, el circo se ha consolidado como un lenguaje escénico que dialoga con la danza, la música y las artes visuales, produciendo lo que Bhabha (1994) denomina un “espacio intersticial”: un lugar de encuentro entre estéticas que reconfigura la relación con el público. Este cruce interdisciplinar desplaza el énfasis tradicional en el riesgo y la destreza hacia experiencias escénicas que apelan a la sensibilidad, la percepción y la interpretación, generando modalidades de recepción más diversas y complejas.

Desde esta perspectiva, lo que se evidencia es un proceso de mutación cultural del circo: una práctica que ya no se circunscribe a un formato único, sino que se manifiesta de manera múltiple según el lugar, el cuerpo artístico que la performa y las expectativas del público. Por ello, se vuelve pertinente reconocer tres modos contemporáneos de habitarlo el circo tradicional, el circo contemporáneo y el circo social entendidos no como categorías cerradas, sino como configuraciones que se superponen, dialogan y se influyen mutuamente

2.2 Tres formas de habitar el circo

Hablar del circo como fenómeno sociocultural implica reconocer que no existe una única manera de habitarlo. A lo largo de su historia, se han configurado diferentes modos de existencia

que responden a contextos sociales, estéticos y formativos diversos. Estos modos no se excluyen entre sí, sino que se entrelazan, dialogan y se resignifican en el tiempo. En esta trayectoria pueden distinguirse tres formas que han marcado la memoria y el presente de la vida circense: el circo tradicional, el circo contemporáneo y el circo social.

2.2.1 Circo Tradicional

El circo tradicional puede comprenderse como una manifestación artística que, en sus orígenes europeos del siglo XVIII, estuvo estrechamente vinculada a las exhibiciones ecuestres y al entretenimiento de la aristocracia. Con el tiempo, esta práctica se consolidó como un espectáculo itinerante que trascendió fronteras geográficas y temporales, configurándose como un fenómeno cultural de alcance mundial. No obstante, su genealogía no se restringe a Europa: en diversas culturas se encuentran antecedentes que permiten comprender al circo como una práctica diversa y transcultural.

En China, por ejemplo, las artes acrobáticas y de contorsión tenían una dimensión formativa en el ámbito militar, pues los soldados eran entrenados en dichas destrezas para perfeccionar maniobras de combate que requerían fuerza, flexibilidad y precisión. De manera similar, los registros iconográficos del Egipto antiguo muestran representaciones de malabaristas y acróbatas en bajorrelieves y pinturas murales, evidenciando que el arte circense ha estado presente en diferentes civilizaciones como forma de preparación corporal, espectáculo y expresión cultural.

Sin embargo, con el paso de las décadas, aquel modelo se transformó al integrarse con ferias populares y prácticas nómadas que lo acercaron al estilo de vida gitano. Fue allí donde se

consolidó como una cultura itinerante, transmitida de generación en generación. La herencia familiar se convirtió en el pilar de continuidad: los niños nacen bajo la carpa y aprenden observando, ayudando, repitiendo. Lo artístico y lo doméstico se funden hasta volverse inseparables.

El circo tradicional es un linaje cultural que se sostiene en la memoria corporal y en la vida familiar como núcleo de transmisión. Tal como plantea Peta (2005), el cuerpo circense funciona como un archivo vivo donde se inscriben los saberes, las destrezas y los afectos que configuran la identidad del oficio. Desde esta perspectiva, la transmisión no se limita a la enseñanza técnica, sino que constituye una forma de continuidad cultural que se produce a través del gesto, la repetición y la convivencia cotidiana. La memoria corporal, entendida como una práctica encarnada, preserva y transforma el conocimiento al interior de la experiencia circense, manteniendo viva una herencia que se transmite tanto por el hacer como por el sentir.

Esta forma de transmisión se sostiene en dinámicas cotidianas que articulan trabajo, convivencia y aprendizaje. Los saberes circenses se reproducen en la práctica diaria, en los tiempos de montaje y desmontaje, en la organización del espacio y en las interacciones entre generaciones. No se trata de una enseñanza formal, sino de un proceso en el que la observación, la repetición y la participación directa permiten la continuidad del oficio. En ese sentido, la memoria corporal del circo tradicional se actualiza en los hábitos compartidos, en la colaboración y en las rutinas que estructuran la vida bajo la carpa.

Si bien en sus inicios el circo tradicional moderno tuvo como eje estructurante el espectáculo público, entendido como la instancia donde convergen la destreza técnica, la narrativa visual y el encuentro con el público. Esta dimensión, presente en todas las formas

circenses, en el caso del circo tradicional se configuró como el centro del oficio y como mecanismo de sostenimiento económico y simbólico. Con el tiempo se ha configurado como un arte vivo que requiere sostenerse y transformarse para permanecer vigente. Su continuidad ha estado marcada por la necesidad de formalizar formas de transmisión intergeneracional que garanticen su permanencia, lo que ha dado lugar a linajes circenses que convirtieron la práctica en herencia. En este proceso, las familias gitanas desempeñaron un papel fundamental, pues fueron ellas quienes, a través de sus recorridos itinerantes, llevaron la magia del asombro y la destreza circense a diversos territorios, consolidando así la dimensión nómada y comunitaria del circo como práctica cultural.

2.2.2 Circo Contemporáneo

El circo contemporáneo emerge en la segunda mitad del siglo XX como una búsqueda de renovación estética y conceptual frente a los modelos tradicionales. Su propósito es llevar las destrezas acrobáticas al escenario teatral, articularlas con dramaturgias y relatos, y explorar lenguajes más cercanos a la danza, la música y las artes visuales. Canadá, con el Cirque du Soleil, se consolidó como un referente emblemático de esta transformación al integrar narrativas simbólicas y elaboradas poéticas visuales que desplazaron el eje del virtuosismo técnico hacia la creación colectiva (Tait, 2005).

En América Latina, el movimiento adquirió matices propios: además de su dimensión artística, incorporó preocupaciones sociales y territoriales que lo vincularon de manera más estrecha con las comunidades y sus realidades. Como señala Fernández (2012), el circo contemporáneo latinoamericano trasciende la lógica del espectáculo para convertirse en un

espacio de encuentro social y cultural, poniendo en diálogo la práctica escénica con los contextos en los que se inscribe.

Esta perspectiva permite reconocer que el circo contemporáneo en la región no solo adopta recursos multidisciplinares, sino que articula su sentido artístico con las experiencias y problemáticas que afectan la vida colectiva. Las compañías que trabajan desde esta orientación entienden la creación escénica como un proceso situado, donde los cuerpos, las dramaturgias y los imaginarios se configuran en relación con los territorios y sus memorias.

En este proceso, la obra deja de ser una demostración de destreza individual para convertirse en un dispositivo de comunicación sensible que vincula a artistas y espectadores a través de narrativas compartidas. Esto modifica profundamente la relación con el público: ya no se busca únicamente provocar asombro ante el riesgo o la técnica, sino generar preguntas, afectos y resonancias que permitan a quienes asisten reconocerse en la escena y en el territorio que esta evoca.

A partir de estas transformaciones la interdisciplinariedad, la dramaturgia situada, la centralidad del territorio y la redefinición del vínculo con el público se configura una comprensión del circo como práctica cultural que produce sentidos colectivos. Este giro abre el horizonte hacia nuevas formas de creación y participación que se relacionan estrechamente con las propuestas pedagógicas y comunitarias del circo social, donde el arte trasciende su función espectacular para convertirse en herramienta de encuentro, reflexión y transformación social.

Esta noción de experiencia estética expandida puede entenderse como una vivencia en la que los distintos lenguajes escénicos: cuerpo, sonido, imagen, ritmo, se articulan de forma

integrada para generar un acontecimiento sensorial y emocional que involucra tanto a los artistas como a los espectadores. Lo vivo, en este sentido, no alude únicamente a la presencia física o a la inmediatez del acto, sino a la capacidad del evento escénico para activar percepciones, afectos y memorias compartidas en el momento mismo de la representación. Como plantea Fischer (2011), el acontecimiento performativo transforma a quienes participan en él, produciendo un intercambio entre escena y público que rebasa la mera contemplación.

Desde esta perspectiva, el circo contemporáneo sitúa al espectador en el centro no como observador pasivo, sino como sujeto implicado en la construcción del sentido. La cercanía corporal, la tensión del riesgo y la intensidad emocional del número circense generan una experiencia que no se contempla desde fuera, sino que se vive y se comparte. Lo *vivo*, entonces, se define por esa interacción: por el encuentro sensible y transformador entre quienes actúan y quienes presencian.

Ahora bien, si bien el circo contemporáneo introduce nuevas dramaturgias y lenguajes artísticos, mantiene ciertos rasgos que lo vinculan directamente con el circo tradicional. Más allá de la destreza técnica, lo que permanece es su dimensión social y comunitaria: la construcción de vínculos entre artistas y espectadores, el carácter festivo que transforma temporalmente los espacios en lugares de encuentro, y la transmisión de saberes que sigue nutriéndose de la convivencia y la colectividad. Tanto en el circo clásico como en el contemporáneo, el acontecimiento escénico no se reduce a la exhibición individual, sino que se configura como experiencia compartida que fortalece los lazos colectivos y nutre la memoria cultural.

Junto a esta renovación artística, el circo contemporáneo ha encontrado en la lógica de escuela y la formación académica un pilar fundamental. A diferencia del linaje familiar

característico del circo tradicional, las nuevas generaciones se forman en instituciones, talleres y universidades que reconocen el circo como disciplina artística (Leroux & Batson, 2016). Esta institucionalización no significa la pérdida de su carácter comunitario, sino la apertura a pedagogías que dialogan con otras artes escénicas y con las teorías del cuerpo, consolidando al circo como campo de investigación y creación

Desde un enfoque pedagógico, estas teorías conciben el cuerpo como territorio de conocimiento y transformación. Merleau (1945) lo entiende como el lugar donde se inscribe la percepción del mundo, es decir, como el modo en que aprendemos a habitarlo sensiblemente. En una línea afín, Freire (1970) y Boal (1974) proponen un aprendizaje que parte de la experiencia corporal, del diálogo y de la acción, donde el cuerpo deviene herramienta crítica para leer y reescribir la realidad. En este sentido, las pedagogías del circo contemporáneo reconocen el valor del cuerpo como espacio de saber, encuentro y emancipación, consolidando al circo no solo como práctica artística, sino como campo de investigación, creación y transformación social.

El circo contemporáneo ha contribuido a la ampliación del público y a la transformación del oficio en disciplina artística. La circulación en teatros, festivales internacionales y espacios culturales lo proyecta hacia audiencias diversas, superando la asociación exclusiva con la carpa itinerante. En este tránsito, el circo se consolida como un arte vivo que busca preservar su potencia social, al tiempo que se redefine como propuesta estética capaz de interpelar a distintos contextos culturales.

De allí que el circo pueda comprenderse como una cultura potente, capaz de reinventarse estéticamente sin perder su raíz comunitaria. Sin embargo, esta raíz ya no se sostiene únicamente en la convivencia diaria de la *tropa circense*, sino que se reconfigura en nuevas formas de

colectividad. El desplazamiento del circo hacia las salas teatrales y los circuitos institucionales ha transformado el modo en que se construye la comunidad: lo que antes emergía del compartir itinerante y la vida bajo la lona, hoy se expresa en la creación colaborativa, en los procesos pedagógicos y en la interacción con públicos diversos que también participan simbólicamente de esa experiencia común.

En la práctica circense, la presencia del otro sigue siendo constitutiva: el cuerpo en movimiento necesita del apoyo, la sincronía y la confianza en el otro cuerpo para sostenerse o hallar equilibrio. Esta interdependencia, lejos de perderse, adopta nuevos sentidos en el marco de proyectos colectivos, compañías o espacios de formación, donde la cooperación y la escucha se convierten en principios de creación y aprendizaje.

Así, aunque el contexto de circulación haya cambiado, el espíritu comunitario del circo persiste, ahora vinculado a prácticas colaborativas, pedagógicas y sociales que encuentran en el circo social su expresión más clara. En este horizonte, el circo social aparece como una extensión de las transformaciones contemporáneas: una práctica que recupera el potencial inclusivo y transformador del arte circense, articulando su dimensión estética con la acción comunitaria y educativa.

2.2.3 Circo Social

El circo social surge como una expansión de las formas circenses hacia un horizonte pedagógico y comunitario. A partir de la década de 1980, distintos colectivos comenzaron a reconocer en las técnicas circenses un medio para favorecer procesos de inclusión y de participación social. En América Latina, experiencias como el *Circo para Todos* en Cali (fundado

en 1995) marcaron un punto de inflexión: la pista dejó de concebirse únicamente como espacio de exhibición para convertirse en un lugar de formación y encuentro entre sujetos y comunidades.

Más que una herramienta educativa, el circo social pone en evidencia la dimensión sociocultural del arte circense, entendida como un conjunto de prácticas, valores e imaginarios que configuran modos de relación y sentido colectivo. Las destrezas corporales, el trabajo en grupo y la cooperación se constituyen en experiencias que promueven vínculos solidarios y reconocimiento mutuo, sin separar lo técnico de lo simbólico. Desde esta perspectiva, el aprendizaje circense no se limita al dominio de habilidades físicas, sino que propicia la construcción de formas de convivencia y pertenencia social

En este marco, el circo social resignifica elementos de las formas tradicionales y contemporáneas del circo. retoma de la tradición la dimensión comunitaria del aprendizaje y la transmisión intergeneracional del oficio; y del contemporáneo, la apertura estética y la capacidad de narrar desde la escena. sin embargo, no reproduce de manera íntegra ninguno de estos modelos: los reinterpreta desde un horizonte pedagógico y social que busca generar nuevas relaciones entre arte, educación y comunidad.

Más que fortalecer el tejido social en su estado actual, el circo social propone transformar críticamente las formas de vinculación y participación, ampliando los marcos de reconocimiento y agencia de los sujetos que lo integran. Desde esta perspectiva, su potencia radica en crear espacios donde las experiencias colectivas se convierten en prácticas de resistencia cultural y en posibilidades de reconfigurar los modos de estar juntos. Anderson (2011) plantea que el circo social opera como un entorno pedagógico que modifica las relaciones tradicionales de poder,

ofreciendo a los participantes oportunidades reales de elección, expresión y corresponsabilidad. Parafraseando su análisis, la transformación no proviene únicamente del aprendizaje técnico, sino de la forma en que el colectivo produce nuevas maneras de relacionarse y de comprender su lugar en el mundo. Así, el circo social habilita dinámicas comunitarias donde se reescriben los vínculos y se ensayan modos más horizontales de convivencia.

2.3 Hacia el “Circo Vivo Comunitario”

Hablar del circo en clave histórica y cultural permitió distinguir tres formas de habitarlo: la tradición, la contemporaneidad y su dimensión de transformación social. Sin embargo, estas no constituyen compartimentos aislados ni etapas cerradas de una evolución lineal. Por el contrario, son territorios que conviven, se tensionan y se reconfiguran en las prácticas. La carpa tradicional puede dialogar con dramaturgias contemporáneas, mientras un proceso pedagógico de circo social rescata técnicas heredadas de familias nómadas, el circo es un espacio de hibridación cultural donde lo antiguo y lo nuevo, lo local y lo global, se entrelazan en formas que no anulan la memoria, sino que la transforman.

Es en esta confluencia donde propongo el concepto de circo vivo comunitario. Lo nombro así porque en las características de cada una de las formas de habitar el circo: lo tradicional, lo contemporáneo y lo social, late siempre un mismo principio: la centralidad de las relaciones con el otro. No hay cuerda floja sin quien la tense, ni salto mortal sin quien lo reciba, ni pedagogía sin quien escuche y acompañe. El circo vivo comunitario enfatiza que lo que mantiene al circo como manifestación cultural no es solo la técnica o la estética, sino la red de apoyos mutuos que lo sostienen día tras día.

Este término recoge también el carácter transformador y mutable del circo. Es un arte vivo que se reinventa con cada generación: los hijos aprenden de sus padres y, a la vez, traen nuevas formas de expresión. Estas se manifiestan, por ejemplo, en la incorporación de lenguajes escénicos híbridos como la fusión del circo con la danza contemporánea, el teatro físico o las artes digitales, en el uso de dramaturgias autobiográficas que narran historias personales desde la acrobacia o el clown, y en la creación de espectáculos que dialogan con problemáticas sociales actuales. En América Latina, compañías como Circo del Sur (Argentina), El Circo del Mundo (Chile) o Circo para Todos (Colombia) evidencian esta renovación al combinar técnica circense con procesos de formación artística y comunitaria.

Pero al mismo tiempo es comunitario porque son las propias comunidades circenses quienes lo sostienen: protegen sus saberes como patrimonio cultural, los transmiten mediante escuelas y proyectos colectivos, y mantienen su presencia en plazas, teatros y barrios populares. Esta red de prácticas y afectos permite que el circo conserve su raíz colectiva incluso cuando se transforma en nuevos contextos estéticos o institucionales.

Desde la pedagogía, este carácter comunitario se vuelve aún más evidente. Torres (2007) señala que la comunidad no es solo un dato social, sino un valor ético: la posibilidad de construir vínculos solidarios que sostengan procesos de aprendizaje y de vida. El circo, en cualquiera de sus formas, enseña siempre en clave comunitaria: se aprende mirando, compartiendo, acompañando. El circo comunitario es, entonces, una categoría que reconoce en el circo un arte itinerante que sobrevive y se expande gracias a esa dimensión colectiva, donde cada ensayo, cada función y cada proceso pedagógico son también un ejercicio de construcción social.

CAPITULO III. Análisis del Proceso Pedagógico

El presente capítulo desarrolla el análisis del proceso pedagógico realizado con estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional durante el primer semestre de 2025. Este análisis se inscribe en la investigación Circo Vivo Comunitario: Aprendizajes desde el Aula, cuyo interés se orienta a comprender de qué manera las prácticas circenses expandidas pueden llegar a constituirse en mediaciones pedagógicas en la formación docente, particularmente en escenarios universitarios donde el aprendizaje se produce de manera situada, experiencial y relacional.

En coherencia con este propósito, el capítulo no se limita a la descripción de resultados, sino que busca reconstruir e interpretar algunas de las dinámicas que emergieron en el aula, atendiendo a los modos en que estas experiencias fueron adquiriendo sentido en el proceso formativo. En este punto, el análisis se construye desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, con perspectiva participativa, articulado con la investigación–acción y con aproximaciones etnográficas. Esta articulación no se asume como un marco cerrado, sino como una forma de aproximación que permite leer la experiencia pedagógica en su desarrollo mismo, reconociendo su carácter situado, relacional y en constante transformación.

Desde esta comprensión, la producción de conocimiento se entiende como un proceso que se configura en la relación entre acción pedagógica, observación situada y reflexión continua sobre la experiencia vivida. En este sentido, mi rol como docente-investigadora implica una participación directa en las prácticas circenses desarrolladas en clase, al tiempo que un ejercicio constante de distanciamiento reflexivo que me permite interpretar lo vivido sin separarme de la experiencia misma. Esta doble condición no se plantea como una separación estable, sino como

un tránsito permanente entre estar en la acción y leer la acción, lo que convierte el aula en un espacio de experimentación pedagógica donde la experiencia no solo ocurre, sino que también puede ser pensada mientras acontece.

Los materiales que sustentan este análisis incluyen diarios de campo, registros audiovisuales, planeaciones de clase, producciones escritas de los estudiantes y registros de interacción verbal y corporal durante las sesiones. Estos dispositivos se comprenden como huellas de la experiencia pedagógica, que permiten aproximarse a lo que ocurre en el aula desde distintos niveles: lo enunciado, lo corporal, lo relacional y lo situacional. Su valor no reside únicamente en lo que registran, sino en la posibilidad que ofrecen para reconstruir una lectura situada del proceso, en la que gestos, silencios, ajustes corporales y decisiones pedagógicas adquieren densidad interpretativa.

El análisis de este material se construyó a partir de un ejercicio de triangulación entre los registros de clase, las planeaciones elaboradas por los estudiantes y las reflexiones contenidas en mi diario de campo. Este cruce busca generar aproximaciones interpretativas que permitan reconocer tensiones, desplazamientos y continuidades en la manera en que los estudiantes fueron resignificando las prácticas circenses en su dimensión pedagógica. En este proceso, la interpretación se sostiene en fragmentos situados de la experiencia, lo que permite mantener una relación directa entre lo observado y lo analizado, así como en el diálogo constante con los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones, lo cual aporta una dimensión intersubjetiva al proceso de lectura.

En relación con los aspectos éticos, el proceso investigativo incorpora criterios propios de un escenario formativo universitario, como el consentimiento informado, el anonimato en la

presentación de experiencias y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos activos en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la investigación no se realiza sobre los estudiantes, sino en relación con ellos, lo que permite comprender el aula como un espacio de producción compartida de saberes y no únicamente como un lugar de observación externa.

Hasta este punto, los referentes teóricos que acompañan el análisis permiten volver sobre la experiencia para interrogarla. En este sentido, el modelo experiencial y el modelo crítico-cultural propuestos por Vásquez y León (2013) funcionan como herramientas que se ponen en tensión con lo observado, lo registrado y lo vivido durante el proceso pedagógico. Esta relación entre teoría y experiencia se construye en el intento de comprender cómo ciertas dinámicas del aula pueden ser interpretadas a la luz de estos enfoques sin reducirlas a ellos.

El modelo experiencial propone que el aprendizaje puede comprenderse como un proceso en el que experiencia, reflexión y acción se articulan de manera continua. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se separa de la vivencia, sino que se configura en el contacto directo con situaciones que movilizan el cuerpo, la percepción y la toma de decisiones (Vásquez y León, 2013). En el proceso desarrollado, esta lectura me permite aproximarme a las prácticas circenses como escenarios donde el aprendizaje se produce en la interacción con el riesgo, el equilibrio, el error y la coordinación con otros cuerpos.

En varios momentos del proceso de clase, observé cómo los estudiantes ajustaban sus acciones a partir de la experiencia inmediata, especialmente en ejercicios de cooperación y coordinación corporal. Estas situaciones me permiten comprender el aprendizaje como un proceso situado, donde la comprensión emerge también en la acción y no únicamente antes o después de ella.

Por su parte, el modelo crítico-cultural permite comprender la educación como una práctica situada en contextos históricos y simbólicos que influyen en la manera en que se producen los saberes. Desde esta perspectiva, la enseñanza no solo transmite contenidos, sino que también moviliza formas de relación, valores y estructuras culturales que orientan la experiencia educativa (Vásquez y León, 2013). En este sentido, el circo puede entenderse como un campo cultural que organiza modos específicos de aprendizaje basados en la cooperación, la transmisión del oficio y la responsabilidad colectiva.

A partir de estos referentes, los conceptos que orientan el análisis se entienden como construcciones situadas. La producción de sentido la comprendo como las significaciones que emergen en la interacción entre sujetos, objetos y contextos. Las formas de aprender refieren a los modos en que los estudiantes elaboran comprensiones a partir de la experiencia corporal, la observación y la reflexión. La educación la entiendo como un proceso relacional en el que se configuran saberes compartidos, mientras que el modo de enseñar remite a las mediaciones que hacen posible dicha construcción.

En este marco, el conocimiento puede vislumbrarse como una construcción más estructurada de comprensiones, mientras que los saberes incluyen también dimensiones corporales, prácticas, intuitivas y relacionales que se movilizan en la experiencia. Esta distinción permite ampliar la lectura del aprendizaje como un fenómeno que involucra múltiples formas de relación con el mundo. Desde esta perspectiva, el análisis que desarrollo en los siguientes apartados busca aproximarse a estas dinámicas sin asumirlas como verdades cerradas, sino como interpretaciones situadas que emergen del diálogo entre la experiencia pedagógica, los registros de aula y los referentes teóricos. De este modo, el circo puede leerse como un campo de experimentación

pedagógica que posibilita explorar formas de formación basadas en la relación, la cooperación y la experiencia compartida.

3.1 El circo como territorio de aprendizaje

Las experiencias vividas en el circo me permitieron reconocer que los procesos de aprendizaje allí se configuran en relación con la convivencia, el encuentro y la práctica compartida. Cada espacio circense puede comprenderse como un territorio vivo donde el saber se gesta en relación con los otros y con el entorno; un aprendizaje que ocurre entre cuerpos, objetos, tiempos y miradas que dialogan constantemente.

En este contexto, los aprendizajes se tejen en la cotidianidad: se aprende observando, intentando, cayendo, repitiendo y, sobre todo, acompañando al otro. La confianza, el ritmo, el equilibrio y la presencia del cuerpo se configuran como lenguajes a través de los cuales el conocimiento se comparte y se construye colectivamente.

A partir de estas experiencias, el circo puede leerse como un territorio de aprendizaje en el que confluyen diversas dimensiones que se sostienen mutuamente: la experiencia como vía del saber, el cuerpo como territorio de conocimiento, la comunidad como mediadora, el cuidado y la confianza como fundamento del aprendizaje, y el circo como territorio cultural. Estas dimensiones se entrelazan en cada práctica circense: la experiencia adquiere sentido al encarnarse en el cuerpo; el cuerpo aprende en relación con la presencia y el apoyo de la comunidad; la comunidad se afirma a través de prácticas de cuidado y confianza que posibilitan cada gesto técnico; y estas relaciones se inscriben en una cultura circense que organiza los modos de transmitir y compartir saberes. Así, cada dimensión alimenta a las otras y, en su

conjunto, configuran un modo de aprender donde la técnica, el vínculo, el cuerpo y la cultura forman un entramado inseparable.

Desde estas reflexiones, los apartados que siguen profundizan en cada una de las dimensiones mencionadas, tejiendo su sentido y permitiendo una lectura más amplia de las formas de enseñanza que allí emergen. En este horizonte, el circo se reconoce como un espacio donde confluyen prácticas, memorias y saberes.

En coherencia con esta comprensión del circo como territorio de aprendizaje, el seminario se diseñó como un espacio orientado a poner en juego estas dimensiones en la práctica pedagógica. La estructuración mediante una secuencia que integró conversación inicial, análisis crítico, experiencia corporal y reescritura didáctica respondió al interés por construir un proceso investigativo situado, en sintonía con el carácter relacional y experiencial del circo. En esta línea, la revisión teórica se articuló con espacios de vivencia corporal y reflexión colectiva que facilitaron el acercamiento a las lógicas internas de la práctica circense desde la experiencia.

El trabajo se desarrolló desde una lógica de investigación cualitativa con enfoque interpretativo, en la que cada sesión dio lugar a la producción de documentos empíricos —planeaciones, diarios de campo, registros audiovisuales, socializaciones y reseñas finales—. Estos insumos se analizaron con el propósito de identificar cómo los estudiantes comprendían y resignificaban características relacionales del circo, como la interdependencia, el riesgo compartido, la co-presencia y la construcción comunitaria, en diálogo con el campo educativo.

La comparación entre versiones iniciales y finales de las planeaciones permitió observar desplazamientos en la manera en que los participantes comprendían el circo, transitando hacia

lecturas más amplias que incorporan sus dimensiones culturales, sociales y comunitarias. Estas interpretaciones se construyeron a partir del análisis de los documentos producidos durante el proceso.

De este modo, la estructura metodológica articuló experiencia, reflexión y producción escrita como momentos complementarios de comprensión. Las conclusiones se configuran desde el reconocimiento de las formas relacionales propias del circo y de su potencial para establecer diálogos con los espacios académicos.

En coherencia con estas comprensiones, el proceso pedagógico fue tomando forma sesión tras sesión, configurando un recorrido en el que cada encuentro aportó matices distintos. Aunque el proceso se desarrolló de manera abierta, las decisiones construidas en la acción permiten reconocer, al finalizar, un cierto orden pedagógico. Con el fin de ofrecer una visión de conjunto, se presenta a continuación una tabla que sintetiza los objetivos, actividades y propósitos de cada sesión, en correspondencia con las planeaciones del seminario *Circo como una propuesta pedagógica y comunitaria* (véase Anexo 12).

Tabla 1. *Secuencia del proceso pedagógico desarrollado en el seminario*

Sesión	Propósito central	Actividades realizadas	Reflexiones generadas	Fuentes empíricas del proceso
Encuentro inicial y	1. Conocer expectativas del grupo	1. Presentación personal. 2.	1. Acercamiento a nociones previas del	- Diario de campo pedagógico. - Sistematización

apertura del proceso	frente al circo. 2. Presentar la estructura general del seminario. 3. Explorar primeras comprensiones del circo y su vínculo con la comunidad.	Conversación inicial sobre el circo y su relación con la comunidad. 3. Socialización del plan general del seminario.	circo. 2. Instalación del circo como horizonte comunitario y pedagógico.	de expectativas iniciales.
Análisis audiovisual y diálogo crítico	1. Profundizar en la lectura de obras circenses como lenguaje expresivo. 2. Reconocer elementos colaborativos en las prácticas circenses.	1. Revisión de videos seleccionados. 2. Discusión sobre mensaje, lenguaje y relación con la comunidad.	- Identificación de claves como sostén, necesidad del otro y creación colectiva.	- Matriz de análisis de videos. - Transcripción de diálogo grupal. - Diario de campo.
Primera aproximación a	1. Relacionar el circo con	1. Presentación de	- Aportes pedagógicos.	- Planeaciones preliminares.

la didáctica del circo	prácticas pedagógicas diversas. 2. Iniciar la construcción de una clase propia con enfoque circense.	planeaciones. 2. Búsqueda y articulación de un autor. 3. Revisión teórica grupal.	- Correcciones iniciales y reflexión teórica.	- Instrumento de retroalimentación. - Diario de campo.
Experiencia corporal y exploración técnica	1. Vivenciar el circo en el propio cuerpo. 2. Relacionar técnica, sensaciones y construcción colectiva.	1. Entrenamiento. 2. Manipulación con hula-hula. 3. Aproximación a la cuerda floja.	1. Reconocimiento del cuerpo como territorio. 2. Comprensión de equilibrio, apoyo y ritmo.	- Diario de campo centrado en experiencia corporal. - Registro audiovisual. - Relatos reflexivos de estudiantes.
Revisión y reescritura de las planeaciones	1. Ajustar propuestas desde la vivencia corporal.	1. Devoluciones sobre planeaciones. 2. Inclusión de	1. Reformulación crítica. 2. Articulación entre teoría,	- Comparativo versión inicial y final. - Observaciones escritas.

	2. Reconocer variables técnicas y relacionales del circo.	aprendizajes de la experiencia corporal.	técnica y experiencia.	- Notas de discusión grupal.
Cierre, síntesis y devolución del proceso	1. Integrar teoría, técnica y experiencia. 2. Reconocer el circo como posibilidad pedagógica diversa.	1. Socialización final. 2. Entrega de reseña en cualquier formato.	1. Sistematización del proceso. 2. Reconocimiento de particularidades pedagógicas del circo.	- Reseñas finales. - Registro de socialización. - Diario de campo de cierre.

Nota. Elaboración propia

3.1.1 La experiencia como vía del saber

Este eje de análisis, “La experiencia como vía del saber”, se sitúa en el marco de un espacio formativo desarrollado en la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE), con estudiantes de tercer semestre que, de manera voluntaria, decidieron participar en un proceso de exploración circense. El grupo, conformado por cuatro estudiantes, se vinculó a una propuesta pedagógica orientada a indagar el potencial formativo del circo más allá de su dimensión técnica. Esta intervención se

sustenta en mi experiencia previa en el campo circense, desde la cual reconozco en sus prácticas un valor antropológico y cultural susceptible de ser resignificado pedagógicamente. En este sentido, el espacio se configura como un terreno investigativo pertinente, en tanto posibilitó explorar, junto a docentes en formación, cómo el cuerpo, la interacción y la creación compartida —rasgos constitutivos de la práctica circense— inciden en la construcción de conocimiento desde la experiencia. Así, a partir de las prácticas desarrolladas, la comprensión que los estudiantes construyen sobre el aprendizaje circense se desplaza de un enfoque instrumental hacia una dimensión experiencial, en la que el saber se configura en el hacer, el sentir y el encuentro con otros.

Para profundizar en esta perspectiva, se implementaron diversos dispositivos metodológicos: preguntas iniciales orientadoras, análisis de videos, transcripciones de las intervenciones de los estudiantes y registros en el diario de campo. A través de estos recursos fue posible acceder a las formas en que los estudiantes interpretan, significan y elaboran sus comprensiones sobre el circo.

El proceso analítico se desarrolló a partir de la revisión de los registros del diario de campo, las transcripciones de las intervenciones de los estudiantes y los materiales audiovisuales recopilados durante las sesiones. A través de una lectura reiterada de estos insumos, se identificaron recurrencias en las formas de interpretación de los participantes, lo que permitió la construcción de categorías emergentes relacionadas con la dimensión relacional, la comunicación corporal y la participación del público en el acto circense. Estas categorías no fueron definidas de manera previa, sino que se configuraron en el cruce entre los datos y el marco conceptual, orientando tanto la organización como la interpretación del material analizado.

Con el propósito de establecer relaciones entre los distintos momentos del proceso formativo, se realizó un ejercicio de análisis comparativo a partir de los registros del diario de campo, las planeaciones elaboradas por los estudiantes y las reflexiones construidas en los espacios de diálogo. Este cruce de información permitió identificar recurrencias, tensiones y desplazamientos en las comprensiones sobre el circo, el cuerpo y el aprendizaje. A continuación, se presenta un cuadro comparativo que sintetiza dichas relaciones.

Tabla 2. *Relación entre concepciones iniciales, propuestas pedagógicas y reflexiones construidas en el proceso formativo.*

Categoría de análisis	Diario de campo (ideas iniciales)	Planeaciones de estudiantes	Reflexiones mediadas por el diálogo	Relación / hallazgos
Concepción del circo	El circo es comprendido principalmente como conjunto de destrezas (malabares, acrobacia, equilibrio), asociado al espectáculo y a la habilidad física.	Las primeras planeaciones tienden a centrarse en la enseñanza de técnicas específicas, con énfasis en la ejecución y repetición.	A través del análisis de videos, el circo comienza a ser comprendido como lenguaje expresivo que comunica intenciones y narrativas.	Se evidencia un desplazamiento desde una visión instrumental hacia una comprensión expresiva y significativa del circo.
Dimensión del aprendizaje	El aprendizaje aparece asociado a lograr ejecutar correctamente una acción corporal.	Las propuestas iniciales priorizan la adquisición progresiva de habilidades técnicas.	En el diálogo emergen ideas como “el cuerpo enseña”, reconociendo el aprendizaje como proceso ligado a la experiencia.	El aprendizaje se resignifica como proceso experiencial, donde hacer, sentir y reflexionar configuran el saber.
Relación con el otro	La presencia del otro no aparece como elemento	Las planeaciones muestran poca incorporación de	En el análisis de acro-dúo y prácticas grupales,	Se configura una comprensión del circo como práctica

Categoría de análisis	Diario de campo (ideas iniciales)	Planeaciones de estudiantes	Reflexiones mediadas por el diálogo	Relación / hallazgos
	central en las concepciones iniciales.	dinámicas colectivas en sus primeras versiones.	se identifican elementos como apoyo, confianza, ajuste mutuo y coordinación.	relacional, donde el otro es condición del aprendizaje.
Técnica y sentido	La técnica es entendida como fin en sí misma (lograr ejecutar correctamente).	Las planeaciones se estructuran en torno a la enseñanza de habilidades específicas.	El diálogo permite reconocer que la técnica se sostiene en la relación, la comunicación y la intención expresiva.	La técnica se desplaza hacia una comprensión como medio que adquiere sentido en la interacción y la expresión.
Cuerpo y conocimiento	El cuerpo es percibido principalmente como instrumento de ejecución.	Las propuestas didácticas iniciales se centran en el desarrollo de habilidades corporales.	En la experiencia corporal, el cuerpo es reconocido como espacio de exploración, ajuste y construcción de sentido.	El cuerpo se resignifica como territorio de conocimiento, donde acción y percepción se articulan.
Rol del error	El error se asocia implícitamente a falla en la ejecución.	No se evidencia una incorporación explícita del error como parte del proceso.	En la práctica, el error se convierte en oportunidad de ajuste, exploración y aprendizaje colectivo.	El error se transforma en recurso pedagógico que dinamiza el aprendizaje.
Relación con el público	No aparece en las concepciones iniciales.	No se contempla en las planeaciones iniciales.	En el análisis del hula-hula, se reconoce al público como elemento que influye en la acción y construcción del acto.	Se incorpora la idea de la escena como experiencia compartida, donde el público también construye sentido.
Construcción de comunidad	No es nombrada explícitamente.	Escasa presencia en el diseño inicial de actividades.	En experiencias como Fiesta Primate, emerge la comunidad como	Se reconoce el circo como práctica que produce comunidad y

Categoría de análisis	Diario de campo (ideas iniciales)	Planeaciones de estudiantes	Reflexiones mediadas por el diálogo	Relación / hallazgos
			participación activa y construcción colectiva.	sentido de pertenencia.
Confianza y cuidado	No aparecen en las ideas iniciales.	No se contemplan como elementos pedagógicos.	En la práctica corporal emergen como condiciones necesarias para la acción (sostener, acompañar, esperar).	Se configuran como condiciones relacionales del aprendizaje, no como elementos añadidos.
Transformación del proceso	Predomina una mirada técnica, individual y centrada en la ejecución.	Planeaciones iniciales coherentes con esa mirada técnica.	El diálogo y la experiencia amplían la comprensión hacia lo relacional, expresivo y colectivo.	Se evidencia una transformación progresiva de las comprensiones, mediada por la experiencia, el diálogo y la práctica.

La sesión de apertura se configuró como un punto de partida para explorar cómo cada estudiante comprendía el circo y sus formas de enseñanza. Para ello, propuse que compartieran sus primeras aproximaciones a partir de preguntas como: ¿qué creen que se aprende en el circo?, ¿cómo se enseña?, ¿qué diferencia hay entre aprender una técnica y vivir una experiencia? Estas preguntas funcionaron como un dispositivo de indagación orientado a identificar las concepciones previas de los estudiantes frente al circo y sus formas de transmisión.

Este ejercicio permitió evidenciar que los estudiantes tendían a asociar el circo con destrezas como malabares, acrobacias y equilibrios, entendidas principalmente en términos de habilidad

física y espectáculo. No obstante, dichas prácticas suponen el dominio de saberes técnicos específicos, aunque estos no fueran nombrados explícitamente por los estudiantes.

Para tensionar esas percepciones, observamos juntos una serie de performances circenses escogidos por ellos mismos. cuyos registros pueden consultarse en el Anexo 2 (Videos).

Analizamos sus estéticas, sus lenguajes y las formas de comunicación que emergían del cuerpo en escena.

El propósito de la sesión fue favorecer una observación más analítica del acto circense, orientando la mirada de los estudiantes desde una comprensión cotidiana hacia una lectura mediada por preguntas orientadoras. Para ello, se propuso la observación de distintos números circenses acompañada de las preguntas: ¿cuál es el lenguaje utilizado?, ¿qué quieren comunicar? y ¿cómo se organiza la interacción entre los intérpretes?

El análisis de videos se constituyó como un dispositivo de experiencia mediada que permitió a los estudiantes ampliar sus comprensiones iniciales a partir de la observación, interpretación y discusión colectiva de distintas manifestaciones circense (véase Anexo 3: Análisis de los videos)

Con el fin de organizar y profundizar las observaciones realizadas durante este ejercicio, se construyó una matriz de análisis audiovisual que permitió sistematizar los elementos identificados por los estudiantes en relación con el tipo de número, los lenguajes utilizados, la intención comunicativa y las formas de interacción presentes en cada propuesta.

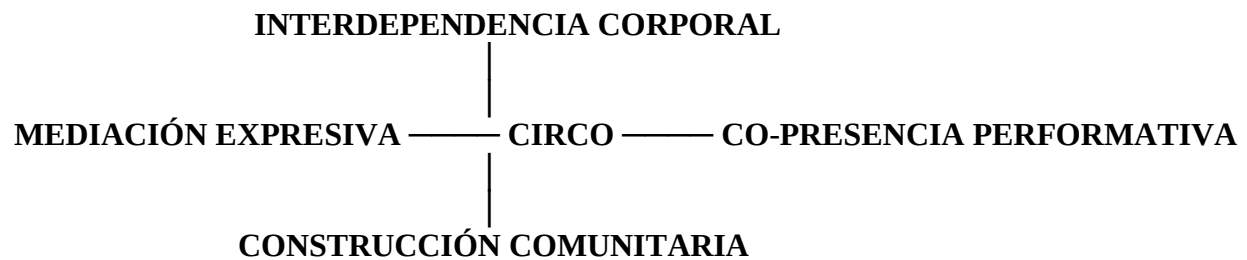
Tabla 3. *Matriz de análisis audiovisual.*

Video / Obra	Tipo de número	Lenguaje predominante	Intención comunicativa	Organización de la interacción	Elementos pedagógicos identificados	Categorías emergentes
MP ART DUO (2020)	Acro-dúo con danza contemporánea	Corporal, musical, rítmico	Confianza, apoyo mutuo, coordinación	Dependencia recíproca entre intérpretes	Escucha corporal, sostén, corresponsabilidad	Interdependencia corporal
Rojas (2020) – Mimo	Mimo narrativo con voz en off	Corporal, gestual, ritmo secuencial	Frustración, repetición, hábito	Sincronía entre gesto y narración	El gesto como pensamiento, repetición como recurso expresivo	Mediación expresiva
FIRC O (2022) – Hula-hula	Manipulación de objeto	Ritmo continuo, repetición, mirada	Control, riesgo, concentración	Ajuste del tempo según reacción del público	Feedback escénico, co-presencia	Co-presencia performativa
Fiesta Primat e Circo (2024)	Número grupal inclusivo	Corporal colectivo, acción compartida	Comunidad, inclusión, potencia relacional	Ingreso espontáneo del público-artistas	Comunidad performativa, cooperación	Construcción comunitaria

La matriz permitió identificar regularidades en las formas de construcción del acto circense, particularmente en lo relacionado con la dimensión relacional, la mediación del cuerpo y la presencia del otro como elemento constitutivo de la acción.

En este proceso, la categoría “organización de la interacción” evidenció un desplazamiento desde una comprensión centrada en la técnica individual hacia formas de coordinación, ajuste mutuo e interdependencia entre cuerpos, objetos y audiencias. A su vez, la identificación de elementos pedagógicos permitió reconocer nociones recurrentes como escucha corporal, corresponsabilidad, mediación expresiva, retroalimentación escénica y cooperación.

Estas recurrencias fueron agrupadas en cuatro categorías emergentes: interdependencia corporal, mediación expresiva, co-presencia performativa y construcción comunitaria. Con el fin de comprender su articulación, se propone el siguiente diagrama relacional de síntesis:



En esta configuración, el circo puede entenderse como un eje articulador de relaciones en las que el aprendizaje se construye desde la interacción entre cuerpos, objetos y espectadores, integrando dimensiones de sostén compartido, producción de sentido, retroalimentación escénica y construcción colectiva.

A partir de esta organización analítica, se hace posible profundizar en las experiencias desarrolladas en el aula, observando cómo estas categorías comienzan a hacerse visibles en las prácticas e interacciones de los estudiantes.

Dentro de las búsquedas de manifestaciones circenses, un estudiante llevo una de las presentaciones de (MP ART DUO, 2020), en la cual una pareja, a través de un acro-dúo con elementos de danza, construía un número circense contemporáneo. En esta propuesta se evidenciaba cómo el trabajo en pareja implicaba destrezas técnicas, pero también una relación corporal basada en el equilibrio compartido, el soporte mutuo y una construcción expresiva que se sostenía en la interacción entre ambos cuerpos. En este sentido, la incorporación de la danza en el circo contemporáneo permite comprender los números de dúo como espacios donde se articulan soporte físico, equilibrio y narrativa corporal (Tait, 2005).

En relación con el lenguaje utilizado, en las intervenciones de los estudiantes se sugiere una comprensión del cuerpo como medio expresivo, en el que los movimientos, gestos y posturas se vinculan con la transmisión de intención. En este sentido, sus apreciaciones permiten inferir que la precisión corporal adquiere relevancia en la medida en que se articula con aquello que se busca comunicar, lo que da cuenta de una aproximación inicial al lenguaje corporal como portador de sentido en el acto circense.

En cuanto a lo que se quiere comunicar, los estudiantes aluden a ideas como la colaboración, el apoyo y la complicidad entre los intérpretes. Estas nociones aparecen asociadas tanto a la acción corporal como a la musicalidad que acompaña el número, la cual, según sus observaciones, introduce matices de tensión y relajación que parecen reforzar dichas intenciones y acompañar los distintos momentos del acto. Por otra parte, en cuanto a la interacción entre los intérpretes, los estudiantes aluden a que el desarrollo del acto depende de una relación de apoyo, confianza y atención constante, donde cada movimiento se construye en función del otro. Así, la

coordinación no verbal y la capacidad de ajuste mutuo emergen como elementos fundamentales que sostienen tanto la ejecución técnica como la seguridad del número.

Por otra parte, respecto a la organización de la interacción entre los intérpretes, emerge en sus discursos la idea de una relación de interdependencia, en la que cada acción se construye en vínculo con el otro. En este marco, se mencionan aspectos como la atención constante, el ajuste mutuo y la comunicación no verbal, elementos que se configuran como condiciones relevantes para la coordinación y la sincronía en la ejecución del movimiento.

En las intervenciones de los estudiantes se reiteran ideas asociadas a la necesidad de comunicación, apoyo y atención al otro para la ejecución del número. De manera particular, señalan que la estabilidad, la precisión y la correcta realización de los movimientos no dependen únicamente de la acción individual, sino de la coordinación conjunta y del ajuste constante entre los intérpretes.

En este sentido, la técnica no aparece comprendida como un elemento aislado, sino vinculada a la relación con el otro, en la medida en que la precisión corporal se sostiene en la confianza, la sincronía y la capacidad de responder a las acciones del compañero en tiempo real.

Estas observaciones permiten inferir que los estudiantes reconocen, en el acto circense, una dimensión relacional que incide directamente en la ejecución, donde la comunicación no verbal y la atención mutua se configuran como condiciones necesarias para la realización del número.

Otra de las representaciones, también de corte contemporáneo (Rojas, 2020), fue propuesta por una de las estudiantes y presentaba a un personaje construido desde el lenguaje del mimo, quien desarrollaba, a través de su cuerpo, la acción de abordar un tren, mostrando las condiciones del

trayecto, el estado del transporte y las características del entorno. Esta narración corporal permitía comprender de manera directa la situación representada, a partir de gestos, posturas y secuencias de acción claramente identificables.

De manera simultánea, la escena incorporaba una voz en off que no describía la acción visible, sino que introducía una dimensión narrativa de carácter metafórico, asociada a reflexiones sobre la vida, las decisiones y el destino. En este sentido, no se trataba de una repetición del contenido corporal, sino de una ampliación del mismo, en la medida en que la voz aportaba una capa interpretativa que dotaba de mayor profundidad a la experiencia escénica.

Esta coexistencia de lenguajes configuraba una doble vía de acceso para el espectador: una, centrada en la comprensión inmediata de la acción a través del gesto; y otra, orientada hacia una lectura más simbólica mediada por la narración oral. Ambas dimensiones, lejos de contradecirse, se articulaban de manera complementaria, enriqueciendo la construcción de sentido del número.

Cabe señalar que, si bien el recurso del mimo tiene presencia en el ámbito circense, esta propuesta se inscribe más claramente en una lógica escénica de carácter teatral, lo que introduce variaciones en el modo de construcción del número.

Este análisis corresponde a una lectura posterior del material y permite identificar elementos potenciales de observación que pueden ser contrastados con las interpretaciones construidas por los estudiantes durante la sesión.

Una primera estudiante señaló que “el lenguaje principal es corporal; la narración en off complementa, pero no es necesaria para comprender la acción”. En la misma línea, otro participante añadió que “el ritmo de los movimientos organiza la secuencia narrativa”, lo que sugiere que, para los estudiantes, el gesto no solo representa acciones, sino que también estructura su desarrollo en el tiempo.

A partir de estas apreciaciones, es posible comprender que el ritmo se configura como un elemento organizador de la acción, en tanto se manifiesta en las variaciones de velocidad, las pausas y la continuidad de los movimientos. Estos aspectos permiten segmentar la escena en momentos reconocibles para el espectador, facilitando la identificación de acciones, transiciones y desenlaces. De este modo, el gesto no opera únicamente como una forma expresiva, sino también como una estructura temporal que ordena la secuencia de lo que ocurre en escena.

De este modo, la interpretación no depende únicamente del reconocimiento de los gestos aislados, sino de la forma en que estos se articulan rítmicamente, permitiendo al espectador seguir la progresión de la historia y anticipar el sentido de las acciones representadas.

Estas observaciones coinciden en identificar el movimiento como soporte central de la narración, más allá del acompañamiento verbal.

En relación con lo que la escena busca comunicar, un estudiante afirmó que el personaje transmite frustración mediante la repetición de los mismos gestos. Otra participante amplió esta idea indicando que esta reiteración no solo expresa un estado emocional, sino un patrón de conducta que permite anticipar el desenlace.

En este caso, la repetición de acciones —como el intento constante de abordar el tren, seguido de fallos reiterados— configura una secuencia reconocible que el espectador aprende a identificar. A medida que el personaje insiste en la misma acción sin lograr modificar su resultado, se construye una lógica de repetición que permite prever la continuidad del fracaso, generando una expectativa sobre el curso de la escena.

De este modo, el gesto deja de ser únicamente una expresión puntual de emoción para convertirse en un dispositivo que organiza la acción en el tiempo, haciendo visible no solo el estado del personaje, sino también una forma de actuar reiterativa que da lugar a interpretaciones como la insistencia o la imposibilidad de cambio.

Estas experiencias y observaciones evidencian que el cuerpo no solo ejecuta movimientos, sino que organiza modos de percepción y pensamiento a partir de formas expresivas que dotan de sentido al gesto. A diferencia de los gestos cotidianos, los gestos re-trabajados artísticamente en la escena se estructuran, se repiten y se modulan para generar significado. Por ejemplo, la repetición de un gesto de intentar abordar un tren, con sus ajustes y desequilibrios, deja de ser un movimiento funcional y se convierte en un signo interpretativo, que permite anticipar, comprender y reflexionar sobre la intención de la experiencia estética, puede entenderse como una forma de pensamiento en la que acción y percepción se integran. En el contexto circense, esta experiencia se manifiesta a través del cuerpo que ejecuta los movimientos, articulando la percepción del propio cuerpo con la interacción entre los intérpretes en la construcción de sentido escénico (Dewey, 1934).

Asimismo, la circulación de significados en el circo puede comprenderse como un proceso mediado culturalmente, en el que el cuerpo actúa como un recurso expresivo que permite

compartir y construir sentido colectivo en la acción performativa, sin necesidad de mediación verbal directa. En este marco, las prácticas circenses se configuran como espacios donde se experimenta e interpreta la interacción humana, posibilitando la comprensión de la intención y la coordinación mutua entre los intérpretes, así como la lectura de señales corporales como preparación, invitación al otro, ajustes de equilibrio o formas de sostener la relación compartida (Vygotsky, 1971).

De esta manera, los gestos circenses son movimientos cotidianos re ejecutados, y también acciones trabajadas artísticamente que funcionan como signos de un texto corporo-gestual, con estrategias como la repetición o la secuenciación para instaurar esquemas interpretativos que orientan la percepción y la experiencia de quienes participan en la acción.

Otra representación mostraba a una artista con un hula-hula (FIRCO, 2022). En esta escena, la destreza individual se convirtió en el centro de la atención, pero la interacción con el público emergió como un componente fundamental del acto circense. Los estudiantes observaron que la respuesta de la audiencia —aplausos, exclamaciones, miradas de asombro y seguimiento atento— no solo acompañaba la acción, sino que influía en la percepción de la destreza de la artista y en la construcción de la escena. Señalaron cómo la artista parecía ajustar sus movimientos, pausas y ritmo según la reacción del público, evidenciando un vínculo dinámico y recíproco entre intérprete y espectadores.

A partir de estos elementos observables, los estudiantes interpretaron que la relación con la audiencia estructuraba la escena más allá de la técnica individual, funcionando como un factor que condiciona la temporalidad, la tensión y la percepción del acto. La observación colectiva permitió identificar cómo la interacción entre performer y público se constituye en un eje que

potencia la expresividad del número, mostrando que, en el circo, la destreza técnica y la comunicación con la audiencia se entrelazan para generar sentido y experiencia compartida.

Una primera intervención destacó el lenguaje del ritmo y la repetición: los giros continuos del aro crean un pulso que el público sigue con la mirada. Una estudiante señaló que “es como si el movimiento marcara la respiración del acto”, haciendo referencia a cómo, a medida que avanza la ejecución, las palmas del público comienzan a sincronizarse con el ritmo musical, generando un acompañamiento que incide en la energía de la artista. En este sentido, el acto se configura como una forma de comunicación recíproca, en la que la respuesta del público potencia la presencia escénica, intensificando la precisión, la entrega y la energía de la intérprete.

Estas observaciones surgieron de manera individual tras la visualización del video y, en el espacio de discusión, varios participantes coincidieron en identificar características similares. En este marco, se describió también la ejecución como una “coreografía de resistencia”, en tanto el sostenimiento continuo del movimiento implica un esfuerzo corporal visible que se prolonga en el tiempo. Asimismo, la variación en la intensidad del movimiento va marcando momentos de tensión, generando expectativa en el espectador, quien anticipa posibles pausas o cierres que, sin embargo, son continuamente postergados por la artista en el desarrollo de su recorrido performático con el hula-hula. Desde esta lectura, la ejecución no solo produce un efecto visual, sino que organiza y mantiene la atención de quienes observan.

En cuanto a la pregunta sobre qué se busca comunicar, varios estudiantes interpretaron que la artista transmite control, concentración y juego con el riesgo. Uno de ellos expresó: “La manera en que ella sostiene el aro y lo deja caer para luego retomarlo genera una especie de diálogo con quienes la miran; sabemos que algo puede cambiar en cualquier segundo”. Este comentario

permitió profundizar en la idea de que la comunicación circense opera en tiempo real y se construye en la presencia compartida. En este sentido, el intercambio dinámico entre artista y público se hace evidente en la forma en que las reacciones del público —como la atención sostenida, la anticipación o el acompañamiento rítmico mediante palmas— inciden en la energía y continuidad de la ejecución, mientras que la artista, a través de la variación en la intensidad, el manejo del riesgo y la prolongación del movimiento, responde y sostiene dicha atención. Así, la experiencia estética no se produce únicamente en la acción de la intérprete, sino en la relación activa que se construye entre artista, acción y espectadores en el transcurso del acto, en consonancia con la noción de co-presencia performativa (Fischer, 2008).

La tercera pregunta, ¿cómo se organiza la interacción entre intérprete y espectadores?, abrió un análisis más amplio sobre el rol de la audiencia. Varios estudiantes señalaron que la artista ajustaba el tempo de su movimiento en relación con las reacciones del público. “Ella mira hacia la audiencia en momentos específicos, como si confirmara que lo que está haciendo está generando algo en ellos”. Esta observación permite pensar la escena no como una ejecución cerrada, sino como una construcción relacional en la que la intérprete modula su presencia en función de las respuestas que percibe, estableciendo un intercambio continuo con los espectadores. En este sentido, la actuación en vivo puede comprenderse como un espacio de gestión de impresiones entre quienes actúan y quienes observan, configurando una ecología interactiva (Goffman, 1959).

A partir de este intercambio, se consolidó la idea de que el público cumple una función dinamizadora dentro del acto circense. Los estudiantes reconocieron este fenómeno al observar cómo la artista intensificaba ciertos gestos cuando percibía mayor entusiasmo en el público o

prolongaba la rotación del aro en momentos donde la expectación se hacía más visible. Estas acciones permiten comprender que la ejecución no se mantiene fija, sino que se transforma en función de las respuestas del público, configurando un flujo de energía compartida que incide directamente en las decisiones de la intérprete en escena. En este sentido, las artes performativas pueden entenderse como procesos sostenidos por un “feedback loop”, en el que la atención y la energía de los espectadores retroalimentan la ejecución (Schechner, 2013).

De esta manera, la discusión permitió identificar que el número de hula-hula expresa un lenguaje basado en la repetición rítmica y la precisión; comunica dominio corporal y manejo del riesgo; y organiza su sentido en la relación directa con quienes miran. El análisis colectivo mostró que el público no solo acompaña el acto, sino que impulsa el flujo de la escena, definiendo el modo en que la artista modula su presencia y sostiene la continuidad de la acción. En este cruce, las prácticas circenses se revelan como escenarios donde el aprendizaje se activa en la interacción viva entre cuerpo, movimiento y mirada compartida.

Finalmente, un estudiante con experiencia previa en el ámbito circense compartió un fragmento de una obra en la que participa dentro de una organización llamada Fiesta Primate (Fiesta Primate Circo, 2024). En dicha muestra se observó la elaboración de un número grupal que integraba a un artista que se desplaza en silla de ruedas. Esta experiencia generó una fuerte resonancia entre los participantes, en tanto abría la posibilidad de comprender las capacidades corporales desde perspectivas que amplían las nociones habituales sobre el cuerpo y la habilidad.

A partir de lo observado en el fragmento, propongo la siguiente lectura: la escena configura una comprensión ampliada de las corporalidades, desde su potencia relacional. La participación del artista reorganiza los parámetros del movimiento esperados y pone de relieve que la habilidad

circense puede comprenderse en términos de interacción, sostén mutuo y construcción compartida del movimiento. En esta dirección, la escena sugiere que el sentido del gesto emerge en la relación, más que en la ejecución individual, lo que permite establecer un diálogo con planteamientos sobre la corporeidad situada, en línea con lo propuesto por Merleau-Ponty (1945), particularmente en relación con la dimensión intercorporal del sentido.

En diálogo con esta lectura, durante el visionamiento varios estudiantes destacaron elementos que profundizan esta comprensión. Uno de ellos se relaciona con la manera en que la escena propone una apertura en la forma de entender las corporalidades, reconociendo en ellas posibilidades de acción que se configuran en relación con otros. En este sentido, la presencia del artista en silla de ruedas fue leída como un elemento que reconfigura las expectativas sobre el movimiento y visibiliza formas de participación que amplían el horizonte de lo circense.

Un segundo elemento señalado por los estudiantes fue el cierre del fragmento: al finalizar la secuencia “Escupir dragones”, varios asistentes al espacio ingresan espontáneamente a la escena. Este gesto produjo una resonancia significativa, al hacer visible una forma de comunidad que se activa en el mismo acontecer escénico. Un participante lo nombró como una “lógica de manada”, aludiendo a un movimiento colectivo que respalda, acompaña y amplifica la acción que ocurre en el centro.

Este momento permite observar un desplazamiento en la relación entre escena y público, en el que quienes observan se vinculan de manera activa con el acontecimiento, configurándose como parte de la acción. Esta forma de participación puede ponerse en relación con principios del circo social, en los que la práctica circense se comprende como un espacio de encuentro, inclusión y

construcción colectiva. En este marco, la escena se sostiene en la interacción entre los participantes y en la generación de vínculos que amplían las formas de lo performativo.

Asimismo, este momento sugiere que la comunidad circense puede comprenderse como un territorio afectivo y relacional, más que como un espacio delimitado. El ingreso del público a la escena pone en juego un sentido de pertenencia que se construye en la práctica, donde quienes observan se reconocen como parte de una misma trama cultural y participan de ella desde el hacer conjunto. Esta lectura puede vincularse con la noción de *communitas* (Turner, 1982), entendida como una experiencia de intensidad relacional que emerge en situaciones liminales. En este caso, dicha experiencia se materializa en los cuerpos que se acercan, participan y sostienen el acto, haciendo visible el carácter compartido del evento.

La discusión posterior en clase permitió reconocer, a partir de las percepciones de los estudiantes, un elemento recurrente en la lectura de la escena: la dimensión colectiva del acontecimiento circense, entendida como una forma de implicación compartida en la acción que contribuye a la configuración de comunidad.

En la escena compartida por Fiesta Primate se presenta un número performático en el que varios intérpretes, caracterizados como primates, desarrollan secuencias de malabares articuladas en equipo, generando una dinámica de juego que se sostiene en la coordinación y la interacción constante. Dentro de esta composición, participa un artista que se desplaza en silla de ruedas, cuya presencia amplía las posibilidades del movimiento al integrar la silla como parte activa de la escena, en tanto extensión del cuerpo y del personaje. Esta configuración permite observar cómo las habilidades se construyen en relación con los elementos disponibles y con los otros, más que en función de un ideal corporal único.

Hacia el cierre, en la secuencia de “escupir dragones”, se produce un momento de alta intensidad en el que el fuego activa una respuesta colectiva: varios asistentes al espacio se integran espontáneamente a la acción performática, acompañando y amplificando el acontecimiento. Este gesto refuerza la idea de comunidad como una práctica en acto, en la que la participación emerge desde la implicación compartida. Desde esta perspectiva, la escena permite comprender el circo como un espacio donde la acción se construye en relación, y donde la colectividad se manifiesta como un principio organizador de la experiencia.

En este marco, la muestra permite reconocer cómo lo estético se configura como un motor de producción de sentido, en la medida en que activa formas de relación, expectativa y participación entre quienes intervienen en la escena. En este contexto, el circo social, con rasgos barriales y territoriales, pone en juego prácticas que fortalecen el tejido comunitario a través de la experiencia compartida. Estas prácticas configuran modos de vinculación basados en la cooperación, la participación y la construcción de sentido de pertenencia.

Este análisis permitió al grupo esbozar una comprensión de la práctica circense como una red de relaciones que hacen posible la escena, en la que la destreza individual se entreteje con los otros y con las dinámicas colectivas que sostienen el acontecimiento. En este marco, se sugiere una forma de relación que, emergiendo en la escena, podría extenderse hacia el público, ampliando así la noción de lo colectivo. (véase Anexo 4: Transcripción del diálogo grupal).

En conjunto, estos ejemplos permiten profundizar en la comprensión de cómo el circo configura modos particulares de relación con el mundo y de producción de sentido. La observación de los números escénicos abrió la posibilidad de reconocer en ellos dimensiones formativas que emergen de la propia práctica. En el acro-dúo, los estudiantes evidenciaron dinámicas de apoyo

mutuo y escucha del cuerpo del otro; en el mimo, identificaron el gesto como una forma de pensamiento que comunica incluso antes de la palabra; en el hula-hula, reconocieron la participación activa del público como parte constitutiva de la experiencia; y en la obra compartida por el estudiante de Fiesta Primate, observaron cómo el circo se configura como un espacio de resignificación del cuerpo, donde la diversidad se asume como potencia.

Esta perspectiva dialoga directamente con lo que aparece aquí: los estudiantes, al narrar sus primeras aproximaciones al circo, describen un reconocimiento mutuo que se parece a ese sentido de cercanía afectiva que yo misma experimenté en mis recorridos. Lo que en el primer capítulo aparecía como vivencia personal, en este proceso pedagógico se amplifica como experiencia colectiva, mostrando que la pertenencia no es un concepto abstracto, sino una trama que se construye en el encuentro y en la acción.

La reacción del grupo ante esta escena, particularmente la lectura del cierre como un movimiento de respaldo colectivo, encuentra resonancia con dicha perspectiva. Más allá de la interpretación social del gesto, cobra relevancia cómo la forma dramática del número posibilita la configuración de un campo de sentido compartido. En este, las acciones que se entrelazan durante el acto permiten construir colectivamente significados que son comprendidos y sostenidos por quienes participan de la experiencia. En este punto, la emergencia de lo colectivo se configura a partir de la potencia simbólica y relacional activada por la propia dramaturgia del número, la cual organiza la experiencia y habilita una lectura conjunta del acontecimiento.

Así, lo que movilizó a los estudiantes en este episodio se relaciona con la solidaridad que emerge entre los participantes y con la potencialidad pedagógica de una experiencia liminal cuya forma dramática permitió construir sentido de manera compartida dentro del proceso. Estas

observaciones permiten comprender que la práctica circense se configura en la relación entre cuerpos, objetos, espacios y audiencias, donde la técnica adquiere sentido en articulación con estas dinámicas (Merleau-Ponty, 1945; Tait, 2005; Schechner, 2002). Cada número observado se constituyó en una fuente para pensar el circo como un sistema de mediaciones culturales y expresivas que habilitan formas sensibles de conocimiento.

En esta línea, la experiencia estética puede entenderse como un proceso de elaboración de sentido (Dewey, 1934). En este caso, dicha perspectiva permite reconocer que las experiencias observadas ofrecieron a los estudiantes un marco para interpretar la práctica desde la vivencia misma, en la medida en que la participación, la observación y la reflexión conjunta posibilitaron la construcción de comprensiones situadas sobre el hacer circense y sus formas de relación.

A partir de estas apreciaciones iniciales, el grupo comenzó a cuestionar sus ideas previas y a situar la práctica circense dentro de un marco más amplio, vinculado a una educación que se configura en el cuerpo, la relación y la creación colectiva. Este primer acercamiento a diversas manifestaciones del circo se enmarca en la fase inicial del proceso formativo planteado en la planificación general, orientada a la exploración y problematización de referentes. Desde allí, se abrió un terreno para las sesiones siguientes, en las que las reflexiones estéticas se articularon con experiencias corporales directas que dieron continuidad al proceso.

La cotidianidad circense se construye desde lo mínimo: los objetos disponibles, las rutinas pequeñas, los acuerdos silenciosos que sostienen cada movimiento. Esa vida hecha de mínimos configura una forma de comprender el cuerpo como punto de encuentro con otros. En esta sección del análisis, esta idea reaparece cuando los estudiantes reconocen que la

comunicación entre artistas no depende únicamente de lo técnico, sino de la sensibilidad para leer la intención del otro.

Este ejercicio permitió reflexionar sobre cómo el cuerpo, más que solamente entidad biológica, constituye también una construcción simbólica y relacional, como plantea Le Breton (2002): es en la mirada del otro, en la interacción y en la práctica colectiva donde el cuerpo adquiere sentido. Desde esta perspectiva, la inclusión del artista no fue solo un gesto de apertura, sino una forma de repensar las posibilidades expresivas del cuerpo en comunidad.

En este sentido, el aprendizaje puede comprenderse como un proceso social y dialógico, en el que el conocimiento se construye en relación con otros (Freire, 1970). Desde esta perspectiva, las interpretaciones de los estudiantes permiten reconocer que el circo se configura no solo como un ejercicio de destreza, sino como un entramado de vínculos y de sentidos compartidos. Este primer ejercicio orientó el desarrollo del proceso, en tanto abrió la posibilidad de leer el circo desde la experiencia y la percepción, más que desde la repetición de discursos previos. En esta línea, la educación adquiere sentido cuando lo vivido se articula con la acción y la reflexión (Dewey, 1938).

3.1.2 El cuerpo como territorio de conocimiento

En este punto, el interés por comprender cómo las prácticas circenses pueden movilizar procesos de aprendizaje colectivo permitió reconocer la centralidad del otro en la configuración de experiencias formativas. Desde las observaciones realizadas, el aprendizaje no se produce de manera aislada, sino en la interacción con otros cuerpos que aportan perspectivas, ritmos y formas de ejecución distintas. En este sentido, la mirada del otro no solo acompaña, sino que

amplía las posibilidades de comprensión, en tanto hace visibles aspectos del movimiento — técnicas, ajustes o estrategias— que difícilmente podrían identificarse desde la experiencia individual.

En el contexto circense, aprender implica no solo incorporar una técnica, sino participar en un entramado de prácticas donde también circulan formas culturales y comunitarias de hacer y de estar con otros.

No obstante, al trasladar estas dinámicas al espacio universitario, emergen tensiones importantes. A diferencia del circo itinerante, donde el aprendizaje puede desarrollarse de manera más abierta, en el aula se hace necesaria una intencionalidad pedagógica que permita orientar, nombrar y hacer conscientes estos procesos. En este sentido, si bien las prácticas por sí mismas pueden generar aprendizajes significativos, su potencial formativo no siempre se hace evidente sin una mediación que los organice, los problematice y los sitúe dentro de un propósito educativo. (véase Anexo 12: Transcripción del diálogo grupal).

En coherencia con el proceso desarrollado en sesiones anteriores, esta propuesta se diseñó con la intención de trasladar al plano práctico algunas de las reflexiones construidas en torno a las formas de relación, percepción y construcción de sentido en el circo. Hasta este punto, los estudiantes habían abordado, a partir del análisis de distintos números circenses, posibles dimensiones formativas asociadas a estas prácticas, particularmente en relación con el cuerpo, la interacción y la experiencia compartida.

En este sentido, la sesión se orientó a generar un espacio de exploración corporal en el que estas comprensiones pudieran ser puestas en juego desde la práctica, a través de ejercicios de

manipulación de objetos, equilibrio y coordinación. Más que buscar la ejecución precisa de una técnica, la intención se centró en propiciar condiciones para observar qué emergía en la experiencia misma, en términos de percepción, ajuste y relación con los otros.

En una de las sesiones, una estudiante, tras varios intentos por mantener tres pelotas en el aire, se detuvo, respiró profundamente y expresó: “mi cuerpo no me responde, pero me está enseñando”. Esta verbalización permitió identificar cómo la experiencia corporal comenzaba a ser comprendida no solo como ejecución, sino como proceso de elaboración de sentido. De manera similar, en los registros del diario de campo se evidencian situaciones en las que los estudiantes repetían de forma constante una acción —como sostener un objeto o ajustar la postura— realizando modificaciones progresivas en su respiración, ritmo y disposición corporal hasta lograr cierta estabilidad. (véase Anexo 21: Video de la sesión)

A partir de la observación participante y del análisis de los registros, fue posible reconocer que, en cada intento —en el equilibrio que se desestabiliza y en la coordinación que emerge gradualmente— el cuerpo se configura como un espacio de exploración. En este proceso, las acciones corporales implican ajustes, percepciones y respuestas que se articulan con las condiciones específicas de la práctica.

Esta dinámica sugiere que las comprensiones que emergen en este tipo de experiencias no se producen de manera inmediata ni lineal, sino que se van configurando progresivamente a partir de la repetición, la variación y la atención a lo que ocurre en la acción. En este sentido, el saber corporal puede entenderse como una construcción situada, que se elabora en la relación entre quien práctica, las condiciones del entorno y las posibilidades de movimiento que se van desplegando.

Desde una perspectiva pedagógica, esto permite considerar la relevancia de proponer situaciones en las que la exploración, el ajuste y la percepción tengan un lugar activo dentro del proceso formativo. Más que orientarse exclusivamente hacia la ejecución de una forma determinada, estas prácticas abren la posibilidad de acompañar procesos en los que los estudiantes construyen sentido a partir de su propia experiencia corporal, en diálogo con las condiciones y relaciones que configuran la práctica (véase Anexo 21: Registro fotográfico de la sesión).

En este marco, las experiencias observadas permiten comprender que la acción y la percepción se integran en un mismo proceso, en el que el movimiento no solo ejecuta, sino que organiza formas de sentido a partir de la relación con el entorno y con los otros. Desde esta perspectiva, la experiencia estética puede entenderse como una forma de pensamiento en la que acción y percepción se articulan en la construcción de conocimiento (Dewey, 1934).

De manera complementaria, estas dinámicas permiten reconocer que la construcción de sentido en la práctica circense se encuentra mediada por recursos culturales y expresivos que posibilitan la elaboración compartida de significados. En este contexto, el cuerpo no se limita a operar como un canal de comunicación inmediata, sino que se configura como un sistema de signos a través del cual se organizan y se hacen comprensibles las acciones dentro de la práctica.

Las interacciones corporales pueden entenderse como formas de mediación simbólica, en tanto los gestos, ritmos y ajustes no solo responden a una necesidad técnica, sino que adquieren sentido en el marco de una práctica cultural compartida. Así, la comprensión de la acción del otro —anticipar un movimiento, ajustar el propio cuerpo o responder a una variación— se construye en la relación, a partir de repertorios que son aprendidos, compartidos y transformados en la experiencia colectiva.

En este sentido, la producción de significado no se sitúa exclusivamente en la acción individual, sino en el entramado de interacciones que hacen posible la práctica, donde lo que inicialmente se configura como una experiencia compartida puede ser progresivamente interiorizado por los participantes como forma de comprensión de la acción (Vygotsky, 1971).

3.1.3 La comunidad como mediadora

En el desarrollo de la práctica comenzó a hacerse visible una dimensión que desbordaba la ejecución individual: el acompañamiento entre compañeros como parte constitutiva de la experiencia. Las características propias de las prácticas circenses —particularmente su dimensión colaborativa— convocaban a los estudiantes a mantener una atención constante sobre las acciones, necesidades y ritmos de los otros, generando formas de apoyo que emergían de manera espontánea en la escena de trabajo.

Este ejercicio de acompañamiento se hizo evidente, por ejemplo, cuando un estudiante intentaba sostener un equilibrio y otro se ubicaba a su lado para ofrecer apoyo físico, ajustando su posición en función de los movimientos del compañero. En otras ocasiones, ante la caída de un objeto, los integrantes del grupo intervenían no solo para recogerlo, sino también para proponer alternativas de ejecución, generando una construcción compartida de la práctica. Estas acciones sugieren que la participación no se limitaba a la ejecución individual, sino que se ampliaba hacia una implicación activa en los procesos de los otros. como se evidencia en el registro fotográfico presentado en el Anexo 22.

En este sentido, la experiencia permite comprender el aprendizaje como una forma de participación progresiva en una práctica compartida, en la que los sujetos construyen sentido a

partir de su implicación en actividades colectivas, ajustando sus acciones y negociando significados en relación con los demás (Lave & Wenger, 1991).

Asimismo, en los registros de campo se identifican situaciones en las que el error deja de ser asumido como una falla individual para convertirse en un punto de partida para la exploración conjunta. La observación del otro se configura como fuente de comprensión, mientras que la anticipación a las necesidades del compañero da cuenta de un nivel de implicación que trasciende la ejecución técnica.

De este modo, la comunidad no se presenta como un elemento externo que acompaña el proceso, sino como la condición que hace posible la práctica. Se configura como un entramado de acciones, decisiones y relaciones que sostienen la experiencia y permiten que cada participante transite hacia formas más complejas de implicación.

En este horizonte, las prácticas circenses evidencian una potencialidad pedagógica en la medida en que ponen en juego formas de relación, cooperación y construcción compartida de sentido. Aprender, en este contexto, implica estar en relación, reconocer la interdependencia de las acciones y comprender que el conocimiento se configura en el encuentro con los otros.

3.1.4 La confianza y el cuidado como fundamentos del aprendizaje

En el desarrollo de las prácticas circenses con los estudiantes fue posible reconocer que las relaciones de confianza y cuidado adquirirían un lugar relevante en la manera en que se configuraban las acciones corporales. En situaciones que implicaban riesgo controlado —como el equilibrio sobre la cuerda o la coordinación con objetos— la interacción entre los participantes tendía a organizarse a partir de formas de acompañamiento que no siempre eran explícitas, pero

que se manifestaban en la atención a los movimientos del otro, en la disposición a esperar su intento o en la lectura silenciosa de sus estados corporales.

Estas dinámicas permiten comprender que el acompañamiento entre los estudiantes no se reducía a una ayuda puntual, sino que implicaba una atención sostenida hacia el proceso del otro, en la que cada acción —sostener, ajustar, intervenir— se articulaba con las necesidades del compañero. De este modo, la práctica comenzaba a configurarse desde formas de implicación compartida, en las que el desarrollo individual se encontraba ligado a la presencia y disposición de los demás. En este sentido, la comunidad puede pensarse no únicamente como un espacio de encuentro, sino como un entramado ético que orienta las formas de relación y acción (Torres, 2001).

En el contexto de la práctica, esto se hizo visible en acciones como sostener físicamente a un compañero en sus primeros intentos de equilibrio, ajustar la propia intervención para no interrumpir la concentración del otro o acompañar los errores sin intervenir de manera inmediata. Estas situaciones sugieren que el proceso no se centraba únicamente en la corrección técnica, sino en la construcción de un ambiente relacional que permitía la exploración progresiva del movimiento.

En este marco, la confianza puede entenderse como una condición que se va configurando en la interacción y no como un estado previo a la práctica. De manera similar, el cuidado se expresa como una disposición relacional que emerge en la atención al ritmo del otro, en la lectura de sus intentos y en la forma en que el grupo ajusta su acción para sostener el proceso colectivo.

Desde mi lectura de estas experiencias, estos elementos no aparecen como atributos estables del grupo, sino como construcciones situadas que se activan en determinados momentos de la práctica y que permiten que la exploración corporal no se dé de manera aislada, sino en relación con otros cuerpos y con el entorno compartido.

3.1.5 Modos circenses de enseñar: didácticas del asombro

El asombro ha sido abordado en distintas tradiciones del pensamiento estético como una experiencia que puede ampliar la percepción y orientar la atención hacia lo inesperado. En esta línea, la experiencia estética puede entenderse como un modo de relación con el mundo en el que la sensibilidad antecede a la reflexión, lo que permite que la vivencia abra posibilidades de comprensión en un segundo momento (Dewey, 1934).

En el proceso pedagógico desarrollado con los estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas, el asombro apareció como una disposición inicial frente a las prácticas circenses, la cual no se limitó a la sorpresa, sino que permitió tensionar y reconfigurar algunas de sus ideas previas sobre el circo. La observación de experiencias como el acro-duo, el mimo, la artista del hula-hula y una obra interpretada por un artista en silla de ruedas generó distintas formas de atención en los estudiantes, particularmente en relación con el cuerpo, el riesgo y la coordinación. Estas experiencias activaron preguntas y desplazamientos en sus marcos de referencia sobre lo que el circo puede implicar como práctica corporal y expresiva.

En este sentido, el asombro puede comprenderse como una disposición que se activa en el encuentro con lo no previsto, en la medida en que introduce una distancia entre lo esperado y lo que efectivamente se experimenta. Este desplazamiento permitió reconocer cómo, en algunos

casos, los estudiantes reorganizaban sus comprensiones iniciales sobre el circo, ampliando sus formas de lectura hacia dimensiones más sensibles de la relación entre cuerpo, técnica y creación.

De manera complementaria, las situaciones observadas en el aula permiten pensar que ciertas formas de enseñanza circense se articulan con la experiencia situada, en tanto el aprendizaje se ve afectado por la exposición directa a situaciones corporales que generan exploración, ajuste y reinterpretación de la acción. En este contexto, la interacción con objetos como el hula-hula o la cuerda propició procesos graduales de reconocimiento del equilibrio, el ritmo y la coordinación, lo cual sugiere que la comprensión no se produce únicamente desde la explicación previa, sino también desde la experiencia vivida en la acción.

Desde esta perspectiva, el asombro no se asume únicamente como un efecto inicial de sorpresa, sino como una condición que puede sostener procesos de exploración en la medida en que mantiene abierta la relación entre lo conocido y lo desconocido. En el desarrollo de las sesiones, esta disposición permitió transitar de una mirada centrada en la contemplación del circo hacia una participación más activa en la comprensión de sus lógicas corporales, relacionales y expresivas.

.1.6 La pedagogía del intento, del ensayo, del desequilibrio: mediación y aprendizaje desde el circo

Al reflexionar sobre mi trayectoria formativa, emergen recuerdos escolares en los que el error solía asociarse con la sanción o con la imposibilidad de alcanzar una respuesta esperada. En esas experiencias, equivocarse parecía producir una sensación de interrupción del proceso, en la

medida en que se vinculaba con la idea de insuficiencia frente a la tarea. Esta lectura inicial del error configuraba una relación con el conocimiento atravesada por la evitación del riesgo y la búsqueda de lo correcto.

Esta experiencia puede ser leída en relación con formas de enseñanza centradas en el control de la respuesta, donde el error tiende a ocupar un lugar de detención más que de exploración. En contraste, las reflexiones de Freire permiten pensar que la apertura al riesgo, la curiosidad y la posibilidad de equivocarse constituyen condiciones que hacen posible la construcción del pensamiento autónomo (Freire, 1997).

En el desarrollo de las prácticas circenses con los estudiantes, fue posible observar que el error no operaba únicamente como una falla técnica, sino como un punto de partida para reorganizar la acción. Situaciones como la pérdida del equilibrio, la caída de un objeto o la descoordinación en un lanzamiento no conducían necesariamente a la interrupción de la práctica, sino a la exploración de nuevas formas de ajuste.

En este sentido, el proceso de ensayo parecía implicar una secuencia de observación, análisis y reconfiguración del movimiento, en la que los estudiantes identificaban progresivamente aspectos específicos de su acción que podían ser modificados. Este tránsito sugiere que el aprendizaje no se producía de manera inmediata, sino a través de iteraciones que permitían afinar la relación entre cuerpo, atención y decisión.

Desde una perspectiva fenomenológica, el cuerpo puede comprenderse como un medio de relación con el mundo más que como un objeto separado de él, lo que permite pensar que los errores en la acción no se reducen a fallas aisladas, sino a momentos de desajuste en esa relación

con el entorno (Merleau-Ponty, 1993). En este marco, lo observado en el aula sugiere que el error adquiere sentido en la medida en que es interpretado y reorientado dentro de la práctica.

Sin embargo, estas transformaciones no se dan de manera automática. En varias situaciones fue posible reconocer la importancia de la mediación pedagógica, entendida como un acompañamiento que no se limita a señalar la corrección técnica, sino que orienta la lectura de la acción, propone alternativas y abre preguntas sobre el propio movimiento. Esta mediación contribuye a que el error pueda ser incorporado como parte del proceso, más que como un evento aislado.

En el caso del trabajo con malabares, por ejemplo, se observó cómo una estudiante que inicialmente presentaba dificultades para organizar el lanzamiento logró, a partir del diálogo conmigo como docente, identificar progresivamente elementos clave de su acción. A través de preguntas orientadoras, pudo reconocer la necesidad de estructurar el orden del movimiento, lo que le permitió reorganizar su práctica de manera más consciente.

Este tipo de situaciones permite pensar que la mediación no sustituye el aprendizaje, sino que lo acompaña, en la medida en que facilita la construcción de relaciones entre la experiencia corporal y la reflexión sobre la acción. En este sentido, el aprendizaje puede entenderse como un proceso situado en el que intervienen el cuerpo, la interacción con otros y la orientación pedagógica.

Desde esta lectura, el ensayo no se limita a la repetición mecánica, sino que puede comprenderse como una forma de exploración sostenida en la que cada intento permite ajustar, revisar y transformar la acción. En algunos casos observados, incluso, los errores iniciales se convirtieron

en puntos de inflexión que posibilitaron nuevas comprensiones sobre la técnica y sobre las propias posibilidades corporales.

En una de las experiencias registradas, un estudiante relató que una falla inesperada le permitió reorganizar su ejecución de tal manera que logró una versión del movimiento que no había alcanzado previamente. Este tipo de situaciones sugiere que el error puede adquirir un valor formativo cuando es integrado en un proceso de reflexión y ajuste progresivo.

En este marco, la experiencia pedagógica permite comprender que el aprendizaje no se configura únicamente como resultado de la repetición, sino como un proceso de lectura constante de la acción, en el que el cuerpo participa activamente en la construcción de sentido. En términos de Dewey, la experiencia se vuelve significativa en la medida en que implica una reflexión sobre la acción que transforma la manera en que se continúa la práctica (Dewey, 1938).

Finalmente, estas dinámicas permiten pensar el error no como un cierre del proceso, sino como una apertura que moviliza nuevas formas de exploración. En esta dirección, Larrosa sugiere que la experiencia formativa implica ser atravesado por lo vivido, dejando huellas que reconfiguran la relación con el saber (Larrosa, 2003).

3.1.7 El juego como punto de partida: el aprendizaje lúdico como motor

Al reflexionar sobre los procesos de participación en el aula y en el circo, el juego aparece como una condición recurrente de la acción, en la que explorar, equivocarse y reintentar no se presentan como momentos aislados, sino como dinámicas que reorganizan la relación con la tarea y con los otros. En este sentido, más que una actividad puntual, podría leerse como una

lógica que atraviesa la experiencia y que contribuye a configurar formas de relación, atención y continuidad en la práctica.

Diversos autores han abordado esta dimensión desde perspectivas complementarias. Huizinga (1938) lo vincula con la producción de orden simbólico en la acción humana, Caillois (1958) con la organización de modos diversos de relación y Vygotsky (1978) con su papel en la mediación cultural del desarrollo. Estas aproximaciones permiten comprender que lo lúdico no se reduce a la diversión, sino que puede interpretarse como un espacio de producción de sentido en el que se configuran formas de interacción, coordinación y construcción compartida de significados.

En el proceso pedagógico desarrollado con los estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas, esta dimensión lúdica emergió desde el primer encuentro. Antes de profundizar en los fundamentos teóricos del circo, los estudiantes manifestaban interés por el momento práctico, lo que evidenciaba una disposición inicial hacia la exploración corporal y el encuentro con objetos, otros cuerpos y situaciones de riesgo controlado. Esta expectativa no solo remitía al deseo de “hacer”, sino también a la posibilidad de experimentar formas distintas de relación con la práctica.

La sesión práctica se desarrolló en el cuarto encuentro y se organizó en tres momentos progresivos, considerando el calentamiento corporal, la disposición al riesgo y la construcción de confianza. Tras una fase inicial de activación y orientación, se propuso la primera experiencia denominada “relojito”, en la que, con hula hula, el grupo debía construir una secuencia colectiva repetida en simultáneo. Cada vez que alguno de los participantes fallaba, el grupo reiniciaba la acción.

Esta dinámica permitió observar cómo la repetición compartida no operaba únicamente como mecanismo de corrección, sino como un dispositivo de reorganización colectiva de la atención. En varios momentos, los errores no interrumpían el proceso, sino que reorientaban la lectura del gesto propio y del gesto ajeno, sugiriendo que la estabilidad de la acción dependía tanto de la ejecución individual como de la coordinación con el grupo. En este sentido, la experiencia abre la posibilidad de pensar el error no como ruptura del proceso, sino como parte de su reconfiguración.

Posteriormente, se introdujo el trabajo con cuerda como nuevo artefacto. Algunos estudiantes manifestaron inicialmente temor frente a la inestabilidad del objeto. Por ello, los primeros ejercicios se orientaron hacia la exploración progresiva del equilibrio: reconocimiento del eje corporal, adaptación a la superficie y observación de las sensaciones de tensión, suspensión y caída. Estas acciones permitieron que la relación con el objeto no se redujera a la ejecución técnica, sino que incluyera un proceso de reconocimiento corporal situado.

Este acompañamiento se mantuvo de forma gradual, respetando los tiempos de cada participante. En varios casos, la confianza comenzó a emerger tras experiencias iniciales de pérdida de equilibrio, en las que los estudiantes pudieron reconocer que las condiciones de la práctica ofrecían un margen de seguridad. Este reconocimiento no operó como certeza previa, sino como construcción progresiva a partir de la experiencia.

El último momento consistió en la caminata sobre la cuerda, en la cual el acompañamiento se realizó de manera lateral, sin intervenir directamente en la acción, sino sosteniendo un entorno de seguridad relacional. A medida que los estudiantes avanzaban, el equilibrio comenzó a ser vivido

no solo como desafío técnico, sino como una experiencia de exploración en la que el cuerpo ajustaba continuamente su relación con el entorno.

En este marco, lo lúdico puede comprenderse como una condición que reorganiza la disposición al riesgo, la atención y la relación con el error, más que como un recurso externo o accesorio. Su presencia parece habilitar formas de participación en las que la incertidumbre no necesariamente se evita, sino que se integra como parte del proceso.

A partir de estas experiencias, se reconoce que las prácticas circenses intensifican estas dinámicas al incorporar el riesgo controlado, la repetición técnica, la cooperación y la creatividad como elementos constitutivos. En este sentido, las categorías propuestas por Caillois (1958) —agon, alea, mimicry e ilinx— permiten comprender cómo distintas formas de relación con el desafío, la incertidumbre, la representación y el vértigo pueden coexistir en una misma práctica corporal.

La práctica circense puede interpretarse como un espacio en el que la experiencia corporal no se separa del sentido, sino que lo produce en la relación misma con el mundo. En este marco, gesto, percepción y significado no aparecen como dimensiones aisladas, sino que se articulan en la acción, de modo que la comprensión emerge en el hacer sin requerir una separación estricta entre ejecución y entendimiento. En este sentido, la experiencia corporal puede entenderse como un proceso en el que el cuerpo no solo actúa, sino que también produce sentido en su relación con el mundo (Merleau-Ponty, 1945).

En este cruce entre aula y circo, lo lúdico puede entenderse como una forma de relación que atraviesa la práctica y reorganiza la manera en que los estudiantes se vinculan con el error, el

otro y el propio cuerpo. En el aula, abre posibilidades de participación que no dependen exclusivamente de la corrección, sino de la exploración; en el circo, se intensifica como parte estructural de la práctica, vinculada al riesgo, la cooperación y la creación colectiva.

Por ello, más que concebir el juego como un elemento pedagógico aislado o como un recurso metodológico fijo, resulta más pertinente leerlo como una condición relacional que adquiere formas distintas según el contexto. En esta perspectiva, lo lúdico no se presenta como esencia, sino como un modo de configuración de la experiencia que se construye en la interacción entre cuerpos, objetos, normas y situaciones.

3.1.8 La rutina como disciplina: el valor del entrenamiento y la constancia

Los procesos de aprendizaje se desarrollan a través de un progreso que no siempre es lineal, sino que se construye en el vaivén entre la duda y la curiosidad. Ambas actúan como motores internos que impulsan al sujeto a perseverar en la búsqueda del conocimiento. En el aula, al igual que en la carpa circense, el aprendizaje se alimenta de la insistencia: es en el ensayo, la repetición y el intento donde se va tejiendo la comprensión. En este sentido, la insistencia puede comprenderse como una forma de elaboración progresiva del sentido en la experiencia, donde el cuerpo participa activamente en la construcción del saber (Dewey, 1934).

Desde esta perspectiva, la repetición no se reduce a un procedimiento técnico, sino que puede entenderse como una forma de pensamiento en acción que se configura en la experiencia vivida. Lo reiterativo no reproduce únicamente un gesto, sino que lo transforma progresivamente en

función de las condiciones del cuerpo y del entorno, permitiendo la construcción de disposiciones incorporadas para la acción (Bourdieu, 1977).

La repetición, lejos de ser un proceso mecánico, puede leerse como un ritual de descubrimiento en el que la acción se convierte en pensamiento y el pensamiento se encarna en el cuerpo. Esto permite comprender la práctica como un espacio donde la experiencia no solo se ejecuta, sino que se resignifica en el hacer, en una relación continua entre percepción, ajuste y significado.

La memorización, en este sentido, no se entiende como una tarea vacía o automática, sino como el resultado del movimiento reiterado, del volver una y otra vez sobre la misma secuencia hasta que el cuerpo la incorpora como disposición. Esta incorporación progresiva de la experiencia permite comprender la internalización como un proceso encarnado, en el que el aprendizaje se sedimenta en la estructura corporal del sujeto (Bourdieu, 1977).

En los procesos circenses, la repetición adquiere un valor formativo que trasciende lo técnico. El entrenamiento constante no busca la perfección inmediata, sino la construcción de una relación consciente con el propio cuerpo. Desde mi análisis, esta práctica reiterada puede comprenderse como una pedagogía de la constancia, en la que cada intento fallido no interrumpe el proceso, sino que lo reorganiza desde nuevas comprensiones del movimiento.

La memoria corporal —inscrita en la respiración, la coordinación y el gesto— conserva los rastros de cada caída y de cada avance, lo que permite comprender que el aprendizaje no solo se procesa mentalmente, sino que también se sedimenta en el cuerpo como experiencia vivida y significativa (Merleau-Ponty, 1945).

Como se ha descrito en el proceso pedagógico con los estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas, la práctica se organizó como un laboratorio de observación y acompañamiento colectivo, donde la repetición no tenía un carácter mecánico sino reflexivo. Cada estudiante repetía la secuencia propuesta y el grupo intervenía cuando aparecía una dificultad, no para sancionarla, sino para analizarla conjuntamente como parte del proceso de aprendizaje compartido.

Una de las estudiantes expresó inicialmente su temor frente al ejercicio de equilibrio, asociando su estructura corporal con la imposibilidad de sostenerse sobre la cuerda. Esta percepción puede entenderse como una construcción previa sobre el propio cuerpo que influye en la disposición al aprendizaje, más que como una limitación objetiva de la acción.

Tras un tiempo de exploración y observación, decidió intentar nuevamente. Su primer paso, aunque inestable, abrió un proceso de comprensión en el que la caída no se asumió como cierre, sino como información sobre el movimiento. En este sentido, el error puede comprenderse como parte constitutiva del aprendizaje en acción, en la medida en que permite reorganizar la experiencia y ajustar la práctica (Dewey, 1934).

En los días siguientes, la estudiante transformó progresivamente su relación con la práctica. La repetición dejó de ser percibida como obstáculo y pasó a configurarse como un espacio de exploración. La atención al cuerpo, la respiración y los pequeños ajustes del equilibrio fueron permitiendo una mayor comprensión del movimiento como proceso y no como resultado inmediato.

En este sentido, la disciplina no aparece como imposición externa, sino como una construcción situada en la experiencia del sujeto con su propio cuerpo. Desde mi análisis, esto permite comprender la constancia no como obediencia, sino como una forma de relación reflexiva con el propio proceso de aprendizaje.

Su logro —permanecer algunos segundos sobre la cuerda sin apoyo físico— no se entiende únicamente como un avance técnico, sino como la expresión de un proceso de comprensión corporal en el que el miedo fue transformándose en posibilidad de acción.

Así, la práctica circense permite comprender que la repetición no consiste en insistir de manera vacía, sino en recrear la acción hasta habitarla de manera consciente. La disciplina puede leerse entonces como una ética del proceso más que del resultado, en la que el aprendizaje emerge del compromiso sostenido con la práctica y con la transformación progresiva de la experiencia corporal (Merleau-Ponty, 1945; Dewey, 1934).

La constancia, en este marco, puede entenderse como una forma de cuidado hacia el propio proceso de aprendizaje, en el que cada avance surge de la relación entre insistencia, reflexión y experiencia encarnada del cuerpo.

3.1.9 La cooperación desde una perspectiva pedagógica

Desde una perspectiva pedagógica, la cooperación puede comprenderse como una forma de relación que contribuye a configurar el aprendizaje más allá de la simple organización del trabajo en grupo. En el marco de esta investigación, he podido interpretar que cooperar implica una disposición a reconocer al otro como parte del propio proceso de construcción de saber, así como a los objetos, ritmos y condiciones del entorno que median la experiencia. En el aula, al igual que

en el circo, esta relación parece sostenerse en dinámicas de confianza, ajuste y acompañamiento, donde el aprendizaje no se produce de manera aislada, sino en interacción continua entre cuerpos, gestos y acciones compartidas.

En esta línea, la cooperación puede leerse como una ética del encuentro que se despliega en la práctica educativa cuando el conocimiento deja de situarse exclusivamente en el individuo. En mi experiencia con los estudiantes, este enfoque se hizo visible en situaciones donde, frente a la dificultad, no emergía una lógica de competencia, sino una tendencia a comprender colectivamente lo que ocurría en la acción. Este desplazamiento sugiere que el aprendizaje puede adquirir un carácter dialógico, sostenido en la escucha y en la construcción conjunta de sentido, más que en la ejecución individual de tareas.

Estas dinámicas permiten comprender que la práctica circense no se sostiene únicamente en la acción individual, sino en un entramado de relaciones en el que el aprendizaje se construye a través del vínculo con otros y con los elementos que configuran la escena. En este contexto, la interacción entre los estudiantes, así como la relación con objetos como la cuerda, el hula-hula o la pelota, no solo facilita la ejecución técnica, sino que organiza la experiencia misma, orientando formas de acción, de percepción y de colaboración. De este modo, el aprendizaje comienza a configurarse como un proceso interdependiente, en el que los logros individuales se encuentran vinculados a las dinámicas colectivas que sostienen la práctica. En este sentido, el conocimiento puede entenderse como una construcción que emerge en la relación, mediada por lo social, lo cultural y lo material (Freire, 1970; Vygotsky, 1978)

A partir de estas comprensiones, en el desarrollo del proceso pedagógico con los estudiantes de la LAE, se propuso una relectura de las experiencias circenses vividas en el aula, con el

propósito de identificar posibles estrategias pedagógicas derivadas de dichas prácticas. En ese momento del proceso, los estudiantes ya habían elaborado sus primeras planeaciones de clase para ser implementadas en contextos escolares, en las cuales debían diseñar experiencias de enseñanza del circo (véase Anexo 22: Planeaciones de los estudiantes).

Al revisar estas propuestas iniciales, se observó que muchas de ellas tendían a organizarse alrededor de actividades centradas en la ejecución individual, como circuitos de movimiento, ejercicios de malabares o exploraciones corporales aisladas. Aunque estas propuestas evidenciaban interés por la práctica, en algunos casos parecían priorizar el cumplimiento de la actividad por encima del proceso de aprendizaje compartido, limitando la interacción entre pares y la posibilidad de ajuste colectivo durante la acción (véase Anexo 28: Observación docente)

A partir de este análisis conjunto, y retomando lo vivido en la experiencia práctica del circo, se propuso una reorientación de las planeaciones hacia dinámicas que privilegiaran la cooperación, la observación mutua y la continuidad del proceso. Este ajuste no buscaba invalidar las propuestas iniciales, sino ampliar su alcance pedagógico, incorporando la idea de que el aprendizaje puede fortalecerse cuando se sostiene en la relación con otros y en la posibilidad de revisar la propia acción en el desarrollo de la práctica (Vygotsky, 1978).

De este modo, actividades que inicialmente se concebían como recorridos individuales comenzaron a reorganizarse como experiencias colectivas, en las que el movimiento, el equilibrio y el uso de objetos se configuraban a partir de la interacción entre los participantes. En estos nuevos formatos, los estudiantes no solo ejecutaban acciones, sino que también observaban, sugerían ajustes y construían estrategias compartidas para sostener la continuidad del ejercicio. Esta dinámica permitió aproximarse a la idea de que el aprendizaje puede

entenderse como un proceso situado, donde el conocimiento se produce en la relación y no únicamente en la ejecución individual. como se evidencia en la planeación ajustada presentada en el Anexo 32.

En este proceso, la cooperación comenzó a configurarse como una condición que no solo organiza la actividad, sino que modifica la manera en que los sujetos se relacionan con el error, el riesgo y la exploración. En términos pedagógicos, esto sugiere que el aprendizaje puede intensificarse cuando se habilitan espacios donde la acción se construye de manera conjunta, permitiendo que la experiencia se transforme en un proceso compartido de ajuste y comprensión.

Desde esta perspectiva, el aula puede comprenderse como un espacio que se aproxima simbólicamente a la lógica del circo, en tanto se estructura a partir de la interdependencia entre cuerpos, decisiones y ritmos de acción. En este contexto, el aprendizaje no se limita al dominio de una técnica, sino que involucra la capacidad de coordinarse con otros, de adaptarse a situaciones imprevistas y de construir soluciones en colectivo. Esta lectura permite ampliar la comprensión del circo como un espacio no solo artístico, sino también pedagógico, en el que la experiencia se organiza en torno a la cooperación y la construcción compartida.

Al finalizar el proceso, fue posible reconocer que las categorías trabajadas —experiencia, cuerpo, colectivo y confianza— no operan como elementos aislados, sino como dimensiones que se entrelazan en la práctica educativa. En este sentido, la experiencia no se agota en el hacer, sino que se configura como un proceso de relación; el cuerpo se constituye como lugar de aprendizaje; el colectivo como condición de posibilidad; y la confianza como elemento que sostiene la continuidad de la acción.

Desde esta lectura, el aprendizaje en el circo y en el aula no puede comprenderse únicamente como transmisión de contenidos, sino como un proceso de construcción situado, donde la experiencia se vive, se comparte y se transforma en relación con otros. En este sentido, la enseñanza puede ser interpretada no como un acto unidireccional, sino como una práctica que se produce en el encuentro, en la escucha y en la acción compartida.

Finalmente, más que concebir la cooperación como un principio cerrado o una técnica específica, esta investigación sugiere que podría entenderse como una forma de relación que se construye en la práctica misma, y que adquiere sentido en la medida en que permite reorganizar la manera en que los sujetos aprenden con otros, en contextos de incertidumbre, creación y exploración corporal.

CAPÍTULO IV. Aprendizajes que permanecen

4.1 La experiencia como punto de partida

En este capítulo quiero detenerme a observar lo maravilloso del proceso, como cuando se contempla la carpa desde afuera. Me permito mirar cada espacio que seguramente ya he visto y, aun así, continúo sorprendiéndome, imaginando todo lo que allí dentro puede haber. Los mundos antes imaginados que esperan ser descubiertos. Del mismo modo, observo y contemplo este fragmento de experiencia pedagógica con la misma sorpresa que me envuelve, con la expectativa y el asombro de quien reconoce que el aprendizaje es un proceso vivo, dinámico y en permanente construcción.

Desde una mirada etnográfica, esta contemplación no es solo un gesto emocional, sino un ejercicio de comprensión sobre cómo se configuran las relaciones pedagógicas. Observar implica reconocer los sentidos que emergen en la interacción y los modos en que la experiencia se transforma en conocimiento compartido. En este sentido, la observación se convierte en una forma de análisis situada (Rockwell, 2009), donde el mirar desde adentro y desde afuera del proceso permite comprender las tensiones, los encuentros y las construcciones colectivas que lo sostienen.

Así, este ejercicio de mirar la “carpa” el espacio simbólico de la experiencia se relaciona con el interés por descubrir las formas relacionales que sustentan las diversas culturas humanas y que, en el contexto educativo, se vuelven pilares fundamentales para el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de enseñanza. La educación, entendida como práctica cultural (Geertz, 1973), encuentra en estas relaciones su sentido más profundo: el de construir

conocimiento en comunidad, a través del asombro, la participación y la apertura al otro (Freire, 1997).

El recorrido realizado a lo largo de esta investigación permitió reconocer que el circo, gracias a su dimensión artística y a sus modos culturales de funcionamiento como practica social constituye un territorio pedagógico y social capaz de generar experiencias significativas de aprendizaje. Desde el trabajo con los estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas, se consolidó un proceso formativo en el que la práctica, la reflexión y la vivencia se entrelazaron, dando lugar a una comprensión integral de la enseñanza como experiencia colectiva.

Este tránsito reveló que el aprendizaje se sostiene en la experiencia y no únicamente en la transmisión intelectual y discursiva del conocimiento. El circo, en su carácter lúdico y comunitario, propició un aprendizaje que nace del cuerpo, de la interacción y del asombro; un aprendizaje que se construye haciendo, sintiendo y compartiendo. La formación docente, comprendida desde esta perspectiva, se configura como un espacio de exploración donde se aprende con otros, a través de procesos que reconocen el error, la persistencia y la cooperación como fundamentos del crecimiento.

A lo largo del proceso, los estudiantes descubrieron en el cuerpo un instrumento de pensamiento y un medio de relación. Los ejercicios de equilibrio, coordinación y juego pusieron en evidencia que el conocimiento se inscribe en la corporalidad y que cada gesto pedagógico implica una ética del cuidado y de la presencia. La práctica circense, en este sentido, favoreció una comprensión del aula como comunidad viva: un espacio en el que las diferencias se integran y las experiencias se convierten en saber compartido.

Las categorías que orientaron el análisis sentido de pertenencia, experiencias circenses en el aprendizaje y circo vivo comunitario operaron como dimensiones entrelazadas de una misma búsqueda. El sentido de pertenencia permitió comprender la educación como vínculo; la experiencia circense evidenció la potencia del cuerpo como mediador del saber; y el circo vivo comunitario dio forma a una pedagogía situada en la cooperación, la expresión y la sensibilidad.

En conjunto, estos hallazgos conducen a una reflexión más amplia sobre la formación docente y el papel del arte en la educación. El proceso vivido con los estudiantes no solo posibilitó una comprensión más profunda del circo social como práctica transformadora, sino que también evidenció que la enseñanza se nutre de la relación con el otro y de la apertura al aprendizaje constante. Así, esta investigación no concluye en un cierre definitivo, sino en una invitación a seguir pensando la educación desde la experiencia, el cuerpo y la comunidad como fuentes inagotables de saber pedagógico. En este sentido, como parte del cierre del proceso, se presenta el registro en video de una estudiante que, a modo de ejercicio final, comparte su experiencia y los aprendizajes construidos a lo largo de las sesiones (véase Anexo 38).

4.1.1 Aportes al proceso pedagógico

El proceso pedagógico desarrollado en el marco de esta investigación permitió comprender que el circo social, más que una metodología o una técnica, es una forma de habitar la educación desde la sensibilidad, la colectividad y la experiencia. En la formación docente en artes escénicas, este enfoque se configura como una posibilidad para transformar la mirada sobre el arte, el cuerpo y la enseñanza. Estos aportes emergen de la propia práctica circense, de su modo particular de relacionarse, de crear y de sostenerse en comunidad.

El circo ofrece un territorio pedagógico singular en el que la acción colectiva, el riesgo compartido y la coordinación sensible entre cuerpos se vuelven condiciones para que algo sea posible. La pista funciona como un espacio donde nadie puede avanzar sin leer, anticipar y acompañar el movimiento del otro. Allí el aprendizaje no nace de la certeza, sino del tanteo, del desequilibrio y de la necesidad de ajustarse mutuamente. Por eso, una de las claves pedagógicas del circo radica en el valor formativo del error: no como falla, sino como punto de partida para pensar juntos, reorganizar la acción y ensayar nuevas respuestas.

Esta lógica, propia del circo, permitió que el proceso pedagógico se transformara en un laboratorio donde la reflexión guiada posterior al error adquirió un lugar central. Cada intento fallido se convirtió en una oportunidad para analizar qué ocurrió, qué sintió cada participante, qué decisiones se tomaron en el cuerpo y qué apoyos fueron necesarios una dinámica que invitó a los estudiantes a comprender el aprendizaje como un proceso situado, relacional y profundamente humano. Así, la pista se volvió un espacio para pensar el error sin juicio, como una experiencia que abre posibilidades, que habilita la conversación y que sostiene el crecimiento colectivo.

Desde esta perspectiva, los aportes se organizan en tres dimensiones interdependientes: la educación artística, la pedagogía del cuerpo y la formación docente. En la educación artística, el circo mostró que la creación surge de prácticas cooperativas donde la escucha fina, la sincronía y la toma de decisiones compartida movilizan procesos de invención que no se separan de la vida cotidiana de la pista. En la pedagogía del cuerpo, el circo permitió reconocer que el cuerpo que aprende no es un cuerpo aislado, sino uno que confía, se expone, sostiene y se deja sostener. La

lectura del otro, la calibración del peso, el ajuste de la postura y la anticipación del movimiento se volvieron formas concretas de construir conocimiento.

En la formación docente, las experiencias circenses invitaron a los estudiantes a reconfigurar su rol futuro como educadores: no como transmisores de saber, sino como acompañantes de procesos donde el diálogo, la reflexión y la responsabilidad compartida hacen posible que cada quién encuentre su modo de aprender y de enseñar. En conjunto, el circo social se convirtió en el eje articulador que permitió revelar estas dimensiones. No por su espectacularidad, sino por su potencia ética y pedagógica: el circo enseña que aprender es un acto colectivo, que el error es un maestro generoso y que la comunidad se construye en la práctica, cuerpo a cuerpo, gesto a gesto.

4.1.2 Aportes a la educación artística

El arte, en su potencialidad pedagógica, se presentó como un mediador entre el pensamiento y la experiencia. A lo largo del proceso, los estudiantes reconocieron que el acto creativo no se limita al producto formal, sino que implica un ejercicio de pensamiento sensible: una manera de comprender el mundo a través de lenguajes simbólicos. En este sentido, el espacio de las prácticas del arte se convierte cuando esa potencia se activa en un lugar para la duda, la pregunta y la exploración, elementos esenciales en cualquier proceso formativo.

El arte, en su potencialidad pedagógica, se presentó como un mediador del pensamiento y de la experiencia. A lo largo del proceso, los estudiantes reconocieron que el acto creativo no se limita al producto formal, sino que implica un ejercicio de pensamiento sensible, una manera de comprender el mundo a través de los lenguajes simbólicos. En este sentido, el espacio de las

prácticas del arte se convierte en espacio para la duda, la pregunta y la exploración, elementos esenciales en cualquier proceso formativo.

Dewey (1934) señala que “la experiencia estética no se reduce a la contemplación, sino que surge de la interacción viva entre el sujeto y su entorno” (p. 22). Esta afirmación resuena en la práctica circense, donde el aprendizaje artístico se construye desde la acción, la percepción y el diálogo con el otro. La pista de circo, así, se convierte en un laboratorio de pensamiento donde el juego, el error y la repetición son parte del proceso creador.

En esta misma línea, comprender las experiencias pedagógicas vinculadas al circo exige atender no solo a lo que se enseña, sino a la manera en que los sujetos se sitúan en esa práctica y producen sentidos desde allí. Esto se evidenció, por ejemplo, en la planeación elaborada por una de las estudiantes, quien diseñó una sesión para un grupo de grado octavo articulando la lectura del relato “El niño que aprendió a volar con tres pelotas” con una progresión técnica de malabares. En su propuesta, la lectura inicial daba paso a una conversación sobre las emociones asociadas al aprendizaje frustración, insistencia, logro y luego a una secuencia práctica que comenzaba con ejercicios de coordinación mano-ojo y culminaba en el intento de la cascada básica con tres pelotas. Esta integración de texto, cuerpo y reflexión evidencia cómo los aprendizajes emergen del encuentro entre cuerpos, narrativas y contextos específicos.

Desde esta perspectiva, el arte en la educación no opera como ornamento pedagógico, sino como un territorio donde se producen formas particulares de comprender la experiencia humana. En este marco, el circo social permite identificar lo que Haraway (1988) denomina conocimientos situados: comprensiones que nacen desde la localización corporal, afectiva y contextual de quienes participan en la práctica. Como ejemplo, la planeación elaborada por una

de las estudiantes muestra claramente esta articulación entre narración, experiencia y práctica corporal. En uno de sus momentos centrales propone:

“Conversación guiada: ¿Qué simbolizan las pelotas para Simón? ¿Qué enseñanzas deja el artista callejero? ¿Cómo se conecta esto con nuestras propias frustraciones? Primeros pasos con 1 y 2 pelotas: lanzamiento vertical, intercambio de manos y juego en parejas para acompañar el ritmo del otro.” (Planeación de la estudiante, Sesión 1, 2025)

A través del relato literario, la reflexión sobre el esfuerzo y la iniciación en los malabares, la propuesta configura un ambiente donde los participantes se relacionan con su propia historia mientras exploran el gesto simple de lanzar y recibir una pelota. En el desarrollo de la sesión, los ritmos personales, las respiraciones contenidas, las repeticiones insistentes y los pequeños intercambios entre pares van mostrando cómo el aprendizaje se construye en diálogo con la sensibilidad de cada cuerpo y con la presencia de los otros.

La actividad no solo introduce una técnica: abre un espacio en el que la experiencia, las emociones y las decisiones improvisadas de cada estudiante se convierten en materia de conocimiento. Así, el dispositivo pedagógico coincide con lo planteado por Haraway (1988) al evidenciar que comprender es siempre una acción situada, un proceso que se produce en el cruce entre cuerpos que sienten, narrativas que orientan y prácticas que convocan a pensarse en relación con el mundo.

4.1.3 Aportes a la pedagogía del cuerpo

El cuerpo, tradicionalmente comprendido en la escuela como instrumento o vehículo para el aprendizaje, adquiere aquí una dimensión epistemológica. A partir de la práctica circense, se

evidencia que el cuerpo piensa, siente y produce conocimiento. Cada gesto, cada caída y cada intento fallido se transforma en experiencia significativa que articula lo físico con lo emocional y lo cognitivo, mostrando que el aprendizaje corporal se construye desde la vivencia directa.

Merleau (1945) propone que “no tenemos un cuerpo, somos cuerpo” (p. 102), una afirmación que reconoce la unidad entre percepción, acción y pensamiento. Esta idea atraviesa la pedagogía del circo, donde el equilibrio, la fuerza y la coordinación se integran como procesos de autoconocimiento y de relación con los demás. En la pista, la lectura del propio peso, el ritmo compartido y la sensibilidad para acompañar el movimiento ajeno emergen como formas concretas de pensamiento encarnado que se desarrollan mientras se actúa.

En el marco de esta investigación-acción, el dispositivo pedagógico-creativo que orientó el proceso reunió tres elementos que se potenciaron entre sí: la práctica circense como experiencia situada de exploración corporal; las rutinas de reflexión guiada, donde los estudiantes atendían a sus sensaciones, decisiones y hallazgos motrices; y las planeaciones pedagógicas creadas por ellos mismos, que permitieron traducir lo vivido en propuestas educativas.

La dimensión creativa se manifestó cuando los estudiantes transformaron su tránsito por el malabar, la acrobacia o el equilibrio en ideas pedagógicas propias. Cada caída reorganizada, cada gesto afinado y cada secuencia reconstruida en conversación grupal abrió posibilidades de interpretación que dieron forma a nuevas comprensiones sobre el cuerpo, la enseñanza y la creación. En este sentido, el acto creativo se configuró como una manera de pensar desde la experiencia y volverla método, lenguaje y herramienta docente.

Durante el proceso pedagógico, estas dinámicas se hicieron palpables en momentos de ajuste colectivo y sensibilidad compartida: estudiantes que reacomodaban su postura en atención al grupo; otros que descubrían calma al acompañar su respiración con la de sus compañeros; o la manera en que, ante un error común, se reunían, conversaban, observaban y decidían un nuevo intento. En cada una de estas escenas, el cuerpo se expresaba como territorio de reflexión desde el cual se reorganizaba la acción.

En esta perspectiva, la pedagogía del cuerpo en el circo social se configura como una pedagogía de la presencia: estar con el otro, sostenerlo, acompañarlo y compartir el riesgo y la confianza. La presencia se manifiesta en la atención fina al gesto ajeno, en la disponibilidad para ofrecer apoyo y en la responsabilidad compartida por el bienestar del colectivo. Esta forma de presencia, profundamente ética y sensible sostiene el aprendizaje que emerge en conjunto.

El error, entendido aquí como acontecimiento generador, ofrece puntos de anclaje para nuevas interpretaciones corporales y pedagógicas. Las caídas abren pausas necesarias para observar, sentir, reorganizar y ensayar de nuevo. El cuerpo aprende en la repetición que transforma, en la búsqueda que se vuelve proceso y en la cooperación que habilita la construcción de saberes compartidos. Por ello, la pedagogía del cuerpo que nace del circo social propone un cuerpo que piensa, se piensa y se expresa como fuente de conocimiento situado, donde cada experiencia vivida puede convertirse en sentido, creación y forma de comprender el mundo.

4.1.4 Aportes a la formación docente

El aporte más significativo del proceso se sitúa en la comprensión del rol docente. El trabajo desarrollado con los estudiantes permitió reconocer que la enseñanza desde el circo social no emerge en aislamiento, sino que dialoga con tradiciones pedagógicas ampliamente estudiadas. Vásquez & León (2013), al analizar los modelos pedagógicos presentes en la escuela, muestran que la relación educativa se ha configurado históricamente desde diversas lógicas: unas centradas en la transmisión, otras orientadas hacia la experiencia y la actividad del estudiante, y otras que buscan la construcción colectiva del conocimiento y la transformación social. Este panorama permite situar el dispositivo pedagógico-creativo del circo social como una propuesta que se enlaza especialmente con las pedagogías activas y con los enfoques crítico–sociales que conciben al sujeto como participante de su propio proceso formativo.

El circo social comparte con estas corrientes pedagógicas la convicción de que el aprendizaje se construye en la acción y que el docente acompaña, orienta y habilita condiciones para que el estudiante explore, pregunte, arriesgue y encuentre sentidos propios. Sin embargo, el circo aporta algo singular: la comprensión del cuerpo como lugar de pensamiento y de relación, donde la experiencia no solo se vive, sino que se interpreta colectivamente.

En prácticas como el malabar, la acrobacia o el equilibrio, lo pedagógico se configura a partir de la sensibilidad, la presencia y el trabajo con el error como acontecimiento generador de reflexión. Esta característica encarna lo que Dewey (1934) describe como la experiencia estética: un proceso que se construye en la interacción viva entre la acción, la percepción y el entorno. En el contexto de la formación docente, esta experiencia estética adquiere un valor pedagógico, pues

muestra que enseñar implica aprender a guiar procesos donde la creación surge del encuentro y del análisis de la experiencia.

Por su parte, la noción de conocimiento situado planteada por Haraway (1988) permite comprender cómo las prácticas corporales del circo producen saberes encarnados que emergen desde contextos específicos, desde cuerpos concretos que sienten, se mueven y se relacionan. El dispositivo que se desarrolló integrado por la práctica circense, las reflexiones guiadas y las planeaciones pedagógicas elaboradas por los estudiantes operó como un espacio de producción de saber situado: cada caída, cada ajuste técnico, cada conversación posterior a la práctica constituía un acto pedagógico donde los estudiantes articulaban vivencia, análisis y proyección docente. Esta forma de trabajo muestra que el acto creativo no se limita al gesto artístico, sino que se amplía hacia el pensamiento pedagógico en el momento en que la experiencia se vuelve lenguaje, pregunta o propuesta de clase.

En este sentido, el rol docente se configura como una presencia que acompaña procesos que involucran vulnerabilidad, exploración y conciencia corporal, vividos por los estudiantes en su tránsito formativo. La práctica circense permitió que los futuros maestros reconocieran cómo sus decisiones corporales se relacionaban con decisiones pedagógicas: la forma de sostener a un compañero expresa una ética del cuidado; la manera de reorganizar una secuencia después de un error revela la importancia de la observación y la escucha; y la escritura de una planeación a partir de la experiencia refleja el tránsito del cuerpo que vive hacia el docente que interpreta y propone. Estos momentos, lejos de presentarse como ruptura con la escuela, se inscriben dentro de las transformaciones que la pedagogía ha cultivado durante décadas, y que el circo social resignifica desde la corporalidad, la presencia y la creación colectiva.

En la formación docente en artes escénicas, esta perspectiva redefine la figura del educador a partir de una comprensión situada de los procesos de aprendizaje. Dialogando con los aportes de Vásquez & León (2013), el dispositivo circense que orienté puede leerse como una práctica que articula elementos del modelo experiencial y del modelo sociocultural, en tanto que el conocimiento emerge del hacer compartido, la reflexión guiada y la construcción conjunta de criterios mediados por la forma circense (sus convenciones, objetos, roles y ritmos) para avanzar.

En este sentido, el docente no es quien “entrega” saberes, sino quien orquesta las condiciones pedagógicas para que la experiencia cobre sentido: acompaña el riesgo, sostiene el error como oportunidad y facilita momentos de análisis colectivo sobre lo vivido. En el aula, esto se hacía visible cuando los estudiantes, tras una secuencia técnica circense, reconstruían la acción mediante la palabra, identificaban las variaciones corporales, negociaban acuerdos para el siguiente intento y reconocían cómo sus propias decisiones afectaban las dinámicas del grupo.

Estos momentos de lectura y análisis conjunto de la práctica no solo daban forma al aprendizaje, sino que encarnaban la noción de circo social como territorio pedagógico, donde la cooperación, la atención mutua y el cuidado del otro son condiciones que producen saber. Así, el dispositivo se torna un puente entre los modelos pedagógicos contemporáneos y la ética del circo, mostrando cómo la formación docente puede nutrirse de metodologías en las que el conocimiento se genera en comunidad, desde la experiencia vivida y su posterior reflexión.

De esta manera, el circo social aporta a la formación docente una ética de la colaboración donde las relaciones pedagógicas adquieren un carácter situado y sensible. En el dispositivo circense, la horizontalidad se expresa como una forma de vinculación que integra la responsabilidad de guiar con el reconocimiento de la agencia de quienes aprenden. Los saberes

propios del circo sostener y ser sostenido, modular el riesgo, ajustar el movimiento, reconocer el peso del propio cuerpo y del cuerpo del otro se comparten a través de prácticas en las que la presencia, la observación y la palabra justa orientan el proceso sin anular la autonomía.

El proceso pedagógico desarrollado con los estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas permitió comprender la educación como un ejercicio de construcción colectiva, donde las experiencias adquirieron múltiples formas y se convirtieron en el eje que organizó el aprendizaje. En el aula, la experiencia no fue un concepto abstracto, sino una serie de acciones encarnadas que tomaron cuerpo en los ejercicios, en las conversaciones posteriores y en las formas de sostenerse unos a otros mientras exploraban los dispositivos circenses.

Las sesiones dieron lugar a experiencias de riesgo dosificado, como cuando los estudiantes trabajaron equilibrios por parejas: uno avanzaba sobre la línea mientras el otro regulaba el nivel de apoyo, modulando la tensión de las manos para ofrecer estabilidad sin anular la exploración propia del compañero. También emergieron experiencias de coordinación grupal, visibles en la construcción de secuencias colectivas en las que cada gesto dependía del tiempo del otro, obligando a afinar la percepción y el ritmo compartido.

A la par, se desarrollaron experiencias reflexivas, especialmente durante las puestas en común posteriores a cada dispositivo; allí, los estudiantes verbalizaban lo que había ocurrido en el cuerpo, reconstruían mentalmente sus decisiones y reconocían cómo el error se transformaba en una vía para comprender el movimiento y sus posibilidades. En esta línea, Dewey (1938) propone que la experiencia educativa adquiere valor cuando genera continuidad y sentido. Este principio se hizo evidente en el proceso circense: cada vivencia corporal el temblor de un primer equilibrio, la coordinación lograda después de varios intentos, la lectura del gesto del otro para

anticipar una caída alimentó la comprensión del siguiente ejercicio. Así, el aula se configuró como un espacio donde la reflexión surgió de la acción, y donde la acción se amplió gracias al intercambio entre quienes participaban.

El circo, por su carácter integrador, favoreció esa apertura al aprendizaje situado. Sus dinámicas convocaron la cooperación en la resolución de desafíos, la curiosidad frente a lo desconocido y la creatividad necesaria para encontrar nuevas formas de sostener, caer, ajustar o recomenzar. Lo que los estudiantes vivieron no fue una única experiencia, sino una constelación de momentos interrelacionados que dieron forma a un saber en movimiento.

4.2 El afecto como forma de conocimiento corporal

Durante el proceso, el cuerpo se consolidó como el lugar donde se encarna el aprendizaje. En las prácticas circenses, el conocimiento se manifestó en movimientos, gestos y sensaciones que orientaron la comprensión de aquello que se exploraba. Merleau (1945) sostiene que el cuerpo constituye la condición de posibilidad del mundo vivido; desde él se percibe, se interpreta y se transforma la experiencia. Esta perspectiva permitió comprender que la dimensión corporal del aprendizaje no se limita a la ejecución técnica, sino que articula percepción, afectividad y pensamiento en un mismo gesto.

Las sesiones de circo evidenciaron cómo la experiencia corporal adquiría densidad cognitiva en el instante mismo en que se producía. El temblor que antecede al equilibrio, la respiración que acompasa el lanzamiento, la sensación de peso en las manos o el ajuste espontáneo de postura al sostener a un compañero son registros que organizan un saber que emerge antes de volverse palabra. En estos momentos, los estudiantes reconocían variaciones en

su propio movimiento y anticipaban el comportamiento de los objetos o del grupo, encarnando aquello que Merleau-Ponty (1945) describe como una inteligencia del cuerpo orientada por la percepción.

A la vez, los afectos que surgían durante la práctica la tensión del primer intento, la alegría del logro compartido, la serenidad que trae el ritmo grupal configuró una capa fundamental del aprendizaje. Estos afectos impulsaron decisiones corporales y relacionales que transformaron la manera en que los estudiantes se vincularon con la actividad. Sostener a un compañero, ajustar un gesto para brindar mayor estabilidad o reorganizar una secuencia al leer el estado del grupo mostró que la comprensión surgía también de una sensibilidad atenta a los otros. El cuerpo, en este sentido, operó como un campo de resonancias donde el movimiento individual dialogó con el colectivo.

En este entramado, la acción se convirtió en interpretación. La caída de una pelota ofrecía información sobre la trayectoria; un desplazamiento inesperado invitaba a reorganizar el ritmo; el intercambio de miradas redefinía la coordinación. Cada acontecimiento corporal producía indicios que los estudiantes transformaban en decisiones técnicas y pedagógicas, revelando un conocimiento que se despliega dentro del movimiento y no después de él. De esta manera, la memoria del ensayo, los afectos que modulaban la acción y la percepción atenta del entorno conformaron un tejido desde el cual el cuerpo actuó como productor de saberes.

El aprendizaje en el circo social se configuró, así, como un proceso en el que experiencia, afecto y pensamiento se entrelazaron de manera continua. El cuerpo se presentó como territorio donde se guardan las huellas de cada intento, como sensibilidad que orienta el vínculo con los otros y como pensamiento que se formula en el propio gesto. Esta forma de comprender lo

corporal permitió que el aula se transformara en un espacio donde la práctica escénica adquirió profundidad pedagógica, no por la acumulación de técnicas, sino por la manera en que los estudiantes construyeron sentido desde la vivencia encarnada.

4.2.1 Pedagogías de la incertidumbre

Uno de los aprendizajes más significativos se configuró en la relación con el error, particularmente en aquellas situaciones donde el equilibrio se perdía, el objeto caía o la coordinación con el otro no lograba sostenerse. Lejos de interrumpir la práctica, estos momentos abrían nuevas posibilidades de ajuste, obligando a los estudiantes a reorganizar su acción, afinar la atención y explorar otras formas de resolver la situación. En este sentido, el error no operaba como señal de fracaso, sino como parte constitutiva del hacer circense, en tanto implicaba volver a intentar, recalibrar el cuerpo y reconstruir la relación con el otro y con el movimiento.

Esta dinámica permitió comprender que el aprendizaje no se daba en la ejecución perfecta, sino en la capacidad de sostener la incertidumbre propia de la práctica, donde cada intento exigía escucha, adaptación y toma de decisiones en tiempo real. Así, la persistencia emergió no como una consigna externa, sino como una disposición compartida que se construía en la práctica misma: insistir, acompañar y reconocer que cada avance se produce en un proceso de ensayo continuo. En este sentido, enseñar implica también abrir espacio a la incertidumbre y respetar los tiempos en los que el aprendizaje se configura (Freire, 1997).

4.2.2 Comunidad y continuidad

El proceso permitió reconocer que el aprendizaje adquiere mayor profundidad cuando se construye en relación con otros, en la medida en que el trabajo colaborativo y la creación

colectiva no solo favorecen la realización de las actividades, sino que configuran un espacio de confianza, reconocimiento y pertenencia. En este contexto, la práctica circense se constituyó como un lugar de encuentro en el que los estudiantes pudieron articular saberes, experiencias y formas de participación diversas, reconociendo al otro no como apoyo externo, sino como parte constitutiva de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, la comunidad puede entenderse desde los vínculos que sostienen las prácticas culturales y orientan las formas de relación que en ellas se configuran (Torres, 2009).

Más allá de las sesiones desarrolladas, lo vivido dejó una huella que trasciende el aula. El circo vivo comunitario se consolida como una propuesta pedagógica que articula arte, cuerpo y relación social, invitando a repensar la formación docente desde el hacer sensible y colaborativo. No se trata de una metodología cerrada, sino de una práctica abierta que se renueva con cada experiencia y con cada grupo que la habita.

(ANEXO VIDEO CIERRE)

4.2.3 Resonancias personales y poéticas

El desarrollo de este proceso me permitió reconocer que el aprendizaje se sostiene en la relación con otros, y también en los modos en que los saberes adquieren sentido dentro de esa relación. La confianza acompañó el trabajo pedagógico, no como fundamento único del aprendizaje, sino como condición afectiva que abrió el espacio para que los significados pudieran circular. En el aula, cada práctica circense convocó un tipo particular de saber: conceptos técnicos como equilibrio, impulso, suspensión o contrapeso; nociones espaciales y temporales

que organizan el movimiento; códigos de comunicación corporal que hacen posible coordinar una acción compartida.

Estos saberes no emergieron de manera inmediata, sino que se fueron construyendo a través de las interacciones, los intercambios verbales y las acciones compartidas que tuvieron lugar durante la práctica. Indicaciones, preguntas, gestos de acompañamiento y referencias a lo observado en los videos orientaron la manera en que los estudiantes comprendían y ajustaban su acción, permitiéndoles transformar progresivamente su relación con el movimiento y con los otros. En este proceso, la confianza no apareció como una condición previa, sino como una construcción que se fue consolidando en la medida en que los estudiantes lograban interpretar, anticipar y responder a las acciones del compañero. De este modo, el aprendizaje puede entenderse como un proceso mediado por sistemas de significación que configuran la experiencia y orientan la acción (Vygotsky, 1978).

A través de la experiencia compartida, comprendí que enseñar no implica reproducir un saber ya constituido, sino acompañar la creación de significados que se elaboran en la interacción. En este sentido, el aula se configuró como un espacio abierto en el que el conocimiento no se transmitía de manera unidireccional, sino que se construía colectivamente a partir de las relaciones, las preguntas y las exploraciones de los estudiantes.

En este proceso, la corresponsabilidad orientó las prácticas pedagógicas, y la apertura permitió que cada estudiante explorara sus propios modos de comprender el mundo circense, transformando su relación con el cuerpo, con los otros y con el saber mismo. La experiencia, en este marco, no solo permitió aprender, sino que produjo desplazamientos en la manera de percibir, actuar y comprender lo vivido.

La observación etnográfica hizo visible que el aprendizaje se encarnó en los cuerpos y en sus formas de interpretar los signos que circulaban en la práctica. Merleau (1993) ofrece una clave para pensar esta dimensión: el cuerpo actúa como condición de pensamiento y como lugar donde los significados se sostienen. En cada movimiento, los estudiantes expresaron comprensiones que integraban técnica, emoción, memoria y relación; su corporalidad se convirtió en una forma de lectura del mundo circense y en una manera particular de producir conocimiento. A partir de esta perspectiva, la enseñanza se configuró como una práctica sensible donde los afectos, la presencia y la percepción adquirieron valor epistemológico.

El arte, y especialmente el circo social, amplió este horizonte al proponer una experiencia estética que involucró imaginación, creatividad y construcción de comunidad. Eisner (2002) recuerda que el arte posibilita formas de pensamiento que trascienden lo literal y expanden la capacidad de comprender la complejidad humana. En las sesiones, las prácticas circenses facilitaron procesos de autorreflexión, empatía y lectura colectiva de los significados que organizan el oficio circense y la convivencia en grupo.

El circo apareció como un territorio pedagógico donde la cooperación y la diversidad se entrelazan, y donde el aprendizaje surge del encuentro entre cuerpos, lenguajes y saberes. En este marco, la experiencia pedagógica vivida con los estudiantes transformó mi manera de comprender la formación docente, en la medida en que enseñar en artes escénicas implica propiciar espacios donde los sujetos puedan interpretar los signos de su entorno, moverse en relación con otros y construir conocimiento desde la sensibilidad y la experiencia compartida.

Desde esta perspectiva, el cuerpo, el lenguaje y la relación se consolidaron como fuerzas que organizan el aprendizaje en el aula, dando lugar a una práctica educativa viva, situada y profundamente humana.

4.3 Horizontes del Circo Vivo Comunitario: Cultura, aprendizaje y proyección pedagógica

Mi investigación abrió un camino para comprender cómo las manifestaciones artísticas que surgen en las comunidades expresan los modos en que estas interpretan y habitan su mundo. En el trabajo pedagógico, emergieron distintos saberes, memorias y territorios que se entrelazan en la práctica circense y que configuran un modo particular de aprender. Los saberes se presentaron como conocimientos contruidos colectivamente, que circulan mediante gestos, relatos, técnicas y formas de cooperación.

Las memorias aparecieron en las narrativas que los estudiantes y las comunidades evocaron para explicar su relación con el circo y con las artes escénicas; fueron huellas de experiencias pasadas que dieron sentido a las prácticas del presente. Los territorios se manifestaron tanto en el espacio físico del aula como en el espacio simbólico que los estudiantes crearon al moverse, interpretar, relacionarse y resignificar sus propias historias. Esta tríada saberes, memorias y territorios actuó como una trama viva que sostuvo el proceso formativo, permitiendo que el aprendizaje adquiriera profundidad cultural y afectiva.

Reconocer estas expresiones comunitarias posibilitó vislumbrar un horizonte pedagógico donde la sensibilidad cultural adquiere protagonismo. En el desarrollo de las sesiones, la sensibilidad cultural se expresó en la capacidad de leer las particularidades del grupo, de acoger las diferencias corporales y expresivas, y de orientar las prácticas desde un respeto profundo por los ritmos, los códigos y las formas de significar el mundo que cada estudiante trae consigo.

En este proceso, comprender el circo como un género artístico con lenguajes propios que combinan técnica, riesgo, virtuosismo y una estética relacional permitió situar dichas expresiones en un marco cultural más amplio, entendiendo que cada gesto, figura y secuencia circense tiene una historicidad y una lógica creativa particular. Esta sensibilidad guio el diseño de las actividades, la manera de acompañar los procesos y la escucha atenta a las interpretaciones que emergieron en cada encuentro.

Así, las prácticas circenses no solo funcionaron como ejercicios técnicos, sino como dispositivos culturales que abrieron un espacio para observar, desde una mirada etnográfica, cómo los estudiantes se apropiaban del género, transformaban sus códigos y generaban significados propios en la interacción. Gracias a ello, el arte circense se convirtió en un puente que permitió conectar los saberes previos de los estudiantes con nuevas experiencias, favoreciendo un aprendizaje que se tejió desde la diversidad y el reconocimiento mutuo.

Desde esta mirada, el arte aparece como un medio que vincula lo individual con lo colectivo, lo técnico con lo sensible, y lo cotidiano con lo imaginado. Comprender las expresiones artísticas comunitarias amplió la perspectiva pedagógica del proceso, pues mostró que la educación se fortalece cuando se orienta hacia modos alternativos de aprendizaje que nacen de la experiencia compartida y de la relación con los contextos culturales. El Circo Vivo Comunitario invita a pensar la formación docente como una práctica que se alimenta de los ritmos, gestos y narrativas que las comunidades construyen diariamente, potenciando así el sentido de pertenencia y la participación activa de quienes aprenden.

En correspondencia con ello, me interesa continuar profundizando en las particularidades culturales que posibilitan y transforman los procesos de aprendizaje. El universo del circo ofrece

un terreno fértil para ello, pues su vitalidad actual conserva la marca de una trayectoria histórica extensa que ha tejido sus propias formas de relación, de técnica y de sensibilidad. Esta tradición no actúa como un pasado distante, sino como un conjunto de huellas vivas que continúan configurando los modos contemporáneos de aprender y enseñar dentro del circo. Elementos como la transmisión intergeneracional del oficio, la ritualidad de la pista, los códigos de cuidado compartido, la centralidad del riesgo como motor de concentración y confianza, y la ficcionalidad que acompaña cada acto, siguen permeando la manera en que los sujetos se vinculan y se forman dentro de este campo artístico.

Esa historicidad latente apareció con claridad en el proceso pedagógico desarrollado con los estudiantes. Cada ejercicio desde una caminata en equilibrio hasta la construcción de una figura colectiva convocó prácticas propias del circo tradicional que hoy se reconfiguran en clave social. Allí se evidenció cómo la búsqueda técnica, el ensayo repetido, la conciencia del cuerpo y el trabajo preciso con el otro conservan una herencia que sostiene la experiencia contemporánea del circo social. Esta herencia no se presenta como un modelo fijo, sino como una matriz cultural que orienta el modo en que los saberes circenses circulan: mediante la observación atenta, el acompañamiento cercano de quien guía, la práctica compartida y la narración de experiencias que inspiran a quienes participan.

En esta línea, deseo ampliar la mirada hacia los contextos comunitarios y familiares que inciden en el desarrollo integral del ser humano, pues esos territorios también guardan saberes que dialogan con la lógica circense: la cooperación cotidiana, la resolución creativa de problemas, los ritmos propios de cada cuerpo, la importancia del juego y la celebración de las pequeñas conquistas. Reconocer estas formas de aprender permite comprender la educación

como un proceso vivo y situado, capaz de nutrirse de la cultura y de las prácticas de las comunidades.

Mi experiencia aporta al campo del circo social y a la pedagogía artística una comprensión situada de cómo estas capas históricas y culturales configuran las dinámicas contemporáneas del aprendizaje circense. Durante el recorrido investigativo, se hizo evidente que el carácter social del circo se apoya en un tejido más antiguo de relaciones, gestos y modos de transmisión. Las experiencias de aprendizaje que observé se sostuvieron en una guía que invita a explorar, errar, ajustar y volver a intentar; una guía que respeta los ritmos individuales fomenta la cooperación y reconoce la importancia del apoyo colectivo. Esta orientación pedagógica dialoga con esa memoria histórica del circo, donde la construcción de confianza, la precisión técnica y el cuidado mutuo han sido siempre condiciones esenciales de la práctica.

Desde esta perspectiva, situar la cultura como un elemento central del desarrollo humano implica reconocer que los aprendizajes se fortalecen cuando se inscriben en narrativas, prácticas y territorios que les dan sentido. El circo con su historia, su comunidad y su capacidad de reinención ofrece un horizonte pedagógico que potencia experiencias significativas de aprendizaje guiado, sensible y profundamente humano. Esta reflexión invita a pensar el campo docente desde una mirada que integra tradición y presente, técnica y afecto, cuerpo y comunidad, para sostener experiencias educativas que nutran tanto al individuo como a las prácticas culturales que dan forma a nuestra vida social.

BIBLIOGRAFIA

Alonso, M. (2018). *Historia y transformaciones del circo como práctica cultural*. Editorial Academic Press.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.

Boal, A. (1974). *El teatro del oprimido*. Nueva Imagen.

Bouissac, P. (2015). *Circus as multimodal discourse: Performance, meaning, and ritual*. Bloomsbury.

Bourdieu, P. (1993). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Anagrama.

- Caillouis, R. (1958). *Les jeux et les hommes : Le masque et le vertige*. Gallimard.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Fernández, J. (2012). *El circo contemporáneo latinoamericano: Estéticas, territorios y comunidad*. Editorial del Sur.
- Fiesta Primate Cisco. (2024). *Los FPC* [Video]. YouTube, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=df1pmSyantI>.
- FiRCo. (2022). [*Hula-hula contemporáneo*] [Video]. YouTube, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=a4-zs1Sb5go>.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: A new aesthetics*. Routledge.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledge: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens: Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Tjeenk Willink.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Infantino, A. (2019). *Circoes: prácticas, poéticas y pedagogías del circo contemporáneo*. Paidós.
- Infantino, J. (2019). Arte y transformación social: El aporte de artistas circenses en el diseño de políticas culturales urbanas. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 13(1), 1–23.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5a ed.). Allyn & Bacon.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Leroux, L., & Batson, G. (2016). *Contemporary circus: Art of the impossible*. Routledge.

- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Barbaras, Trad.). Planeta-Agostini. (Obra original publicada en 1945).
- Merleau-Ponty, M. (2013). *Fenomenología de la percepción* (J. Rivera, Trad.). Prometeo. (Obra original publicada en 1945).
- Mimo – “El tren”. (s.f.). *Mimo – “El tren”* [Video]. YouTube, recuperado de [enlace sospechoso eliminado].
- MP ART DUO, (2020). [*Acro-dúo contemporáneo*] [Video]. YouTube, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WCuvdc96uro>.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Schechner, R. (2002). *Performance studies: An introduction*. Routledge.
- Schechner, R. (2013). *Performance studies: An introduction* (3a ed.). Routledge.
- Serna Quintero, L. (2020). *Memoria, oficio y tradición en el circo familiar itinerante*. Universidad Nacional de Colombia Press.
- Tait, P. (2005). *Circus bodies: Cultural identity in aerial performance*. Routledge.
- Torres Carrillo, A. (2007). *La educación popular: Trayectoria y actualidad*. CLACSO.
- Torres Carrillo, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, 30, 25–36.

- Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad: Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2001). La comunidad como valor ético. En Ministerio de Educación Nacional (Ed.), *Formación ética y ciudadana*. Ministerio de Educación Nacional.
- Torres, A. (2007). *Comunidad, identidad y educación: Perspectivas éticas para la construcción colectiva*. Siglo del Hombre Editores.
- Trejo Calzada, R. (2025). *Poéticas del riesgo en el circo tradicional: Cuerpo, emoción y memoria*. Fondo Editorial Latinoamericano.
- Turner, V. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Aldine Publishing.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. PAJ Publications.
- Turner, V. (1987). *La selva de los símbolos: Aspectos del ritual ndembu*. Siglo XXI Editores.
- Vásquez, A., & León, C. (2013). *Modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía crítica y transformadora*. Editorial Magisterio.
- Vygotsky, L. S. (1971). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Anexos

Anexo A. Planeación (Sesión 1)

PLANEACION				
SESION 1				
FECHA		03/04/2025	TIEMPO DE SESION	60 min/
CURSO / POBLACION		*niños de 10-13 años (estudiantes)		
OBJETIVO GENERAL		Motricidad corporal		
OBJETIVOS ESPECIFICOS		Desarrollar coordinación, equilibrio y control corporal con los ejercicios propuestos		
TEXTO MEDIADOR				
RECURSOS DIDACTICOS				
N	Momento	Contenidos	Descripción de la Actividad (Añada las casillas que considere necesarias)	Tiempo Planeado
1	Fase de preparación o disposicional: La motricidad corporal es la capacidad del cuerpo para moverse de manera coordinada y controlada. Se divide en dos tipos principales: Motricidad gruesa: Implica los	Objetivo: Preparar el cuerpo para la actividad física y evitar lesiones, con estiramientos pequeños, yendo de pequeños a grandes.	• Introducción (5 min) Vamos a agarrar una hoja de papel con cada mano y vamos a comenzar a hacer una bola de papel en cada mano, y después con ayuda de una superficie plana vamos a volver lisa la hoja de papel, recordar que no debe ser con ayuda de la otra mano, deben de hacerlo con una mano en ambas hojas de papel al tiempo. • Calentamiento (10 min) Después continuamos con un juego de atención en donde los estudiantes recibirán comandos para jugar el semáforo; se deben desplazar de un lado al otro del salón o la cancha "El semáforo" (rojo = detenerse, amarillo = caminar lento, verde = correr).	

	movimientos grandes del cuerpo, como correr, saltar, lanzar o mantener el equilibrio. Desarrolla la fuerza, resistencia y coordinación general. Motricidad fina: Se enfoca en los movimientos precisos y pequeños, como escribir, abotonar una camisa o manipular objetos pequeños.		Movilidad articular: Rotaciones de cabeza, hombros, brazos, caderas, rodillas y tobillos. Ejercicios: Saltos en el lugar, seguirlos , desplazamientos laterales.	
2	Fase de la actividad principal o desarrollo:	Objetivo: Fortalecer la motricidad gruesa y la coordinación a través de juegos y circuitos, trabajar la atención y la escucha, como el trabajo en equipo.	• Ejercicio 1: Circuito de coordinación (10 min) En dos filas de estudiantes una tras de otro deberá saltar dentro y fuera de aros colocados en el suelo, una vez pasen todos los estudiantes tendrán de agarrarse las manos y el primero de la fila deberá de pasar el aro a través de su cuerpo y deben pasarlo hasta el último en la fila. • En filas, los estudiantes deberán caminar uno a uno esperando que su compañero termine el circuito sobre una línea ubicada en el suelo (equilibrio), después se alterara la secuencia y deberán de pasar de lado a lado y devolverse en un solo pie.	

			- Ejercicio 2: Carrera de obstáculos en pareja (10 min) los estudiantes se harán en parejas y uno con los ojos vendados avanzará guiado por las instrucciones de su compañero. Se encontrarán con obstáculos que deberán saltar, subirse a ciertas superficies y bajarse (este puede ser con ayuda del compañero ofreciéndole como ayuda la mano), pasar por debajo de cuerdas y tener un nivel bajo del cuerpo para poder desplazarse por el suelo. Se intercambian roles. - Ejercicio 3: Juego "El espejo" (10 min) En parejas, un niño realiza movimientos y el otro debe imitarlos como si fuera su reflejo; Variar la velocidad y complejidad de los movimientos. - Enfriamiento y relajación (10 min) Objetivo: Relajar los músculos y reducir la frecuencia cardíaca con ayuda de respiraciones profundas (6 seg. inhalación - 6 de retención - 6 de exhalación)	
3	Fase de reflexión y evaluación del aprendizaje:		Final (10 min) Le preguntaremos a la clase como se sintió, que actividad disfrutó más hacer como la que más se le complicó y daremos un complemento a la primera inducción para dar un cierre correcto de la clase: exploramos cómo nuestro cuerpo puede moverse de muchas maneras: corriendo, saltando, manteniendo el	

			equilibrio y trabajando con otros. Cada vez que jugamos y nos movemos, nuestros músculos y mente se vuelven más fuertes, Recuerden que moverse también es una forma de expresarse y divertirse." "¡Nuestro cuerpo es nuestro primer gran instrumento de juego y aprendizaje!"	
--	--	--	---	--

Anexo B. Enlaces

https://www.youtube.com/watch?v=63qTT1wS_HQ

<https://www.instagram.com/reel/DIU5lQoNySt/?igsh=YmN4dXNmc3p6aXFo>