

INVESTIGACIONES

## Una didáctica circense decolonial, desde el territorio educativo-artístico no formal: diálogos y experiencias de sus docentes

A Decolonial Circus Didactics: Exploring the Unconventional Educational-Artistic Terrain through Dialogues and Educator Experiences

*Francisco Oviedo-Silva<sup>a</sup>*  
*José María Pazos-Couto<sup>b</sup>*  
*Eugenio Merellano-Navarro<sup>c</sup>*  
*Sergio Toro-Arévalo<sup>d</sup>*

<sup>a</sup> Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación,  
Universidad Santo Tomás, Chile.  
foviedo.silva@gmail.com

<sup>b</sup> Universidad de Vigo, España.  
chema3@uvigo.gal

<sup>c</sup> Universidad Católica del Maule, Chile.  
emerellano@ucm.cl

<sup>d</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.  
sergio.toro@pucv.cl

### RESUMEN

El trabajo presenta una mirada educativa complementaria entre el fenómeno didáctico circense (espacio educativo no formal) y los procesos educativos formales en general y la Educación Física Escolar en particular. El objetivo es identificar los aportes y diferenciaciones del circo como experiencia educativa. El método empleado fue cualitativo, desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico. La muestra fueron 9 educadores circenses quienes participaron en 1 grupo focal y 11 entrevistas semiestructuradas (7 generales y 4 de profundización). La reducción y análisis contemplo la transcripción, codificación y posterior categorización, mediante la utilización del software Nvivo Pro en su versión 11. Los principales resultados destacan una Cultura Escolar Escolarizada (6,71%) como elemento diferenciador, una Metodología Artística Integral (61,81%) y una Comunidad Educativa (19,21%) activa. A modo de conclusión, se logra una distinción con los espacios educativos formales escolarizados, se identifican aportes educativos centrados en la persona, comunidades educativas activas y críticas, metodologías desde el goce, propiciando aprendizajes de empoderamiento personal y comunitario.

*Palabras clave:* circo, actividades circenses, educación no formal, didáctica, Educación Física.

### ABSTRACT

The work presents a complementary educational perspective between the circus didactic phenomenon (non-formal educational space) and formal educational processes in general, and School Physical Education in particular. The aim is to identify the contributions and differentiations of the circus as an educational experience. The method employed was qualitative, using a phenomenological-hermeneutic approach. The sample consisted of 9 circus educators who participated in 1 focus group and 11 semi-structured interviews (7 general and 4 in-depth). The data reduction and analysis included transcription, coding, and subsequent categorisation using Nvivo Pro software version 11. The main results highlight a School Institutionalised Culture (6.71%) as a differentiating element, an Integral Artistic Methodology (61.81%), and an active Educational Community (19.21%). In conclusion, a

distinction is achieved from formal school-based educational spaces, educational contributions centred on the individual, active and critical educational communities, and methodologies that promote enjoyment, fostering personal and community empowerment.

*Keywords:* Circus, Circus Activities, Non-formal Education, Didactics, Physical Education.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se hace necesario repensar y “resentir” la forma en que estamos viviendo y proyectando la educación. Diversos sectores sostienen críticas al sistema educativo formal por su necesidad de estandarizar e invisibilizar otras posibilidades de aprender y no centrar sus esfuerzos en mejorar de manera integral el proceso educativo (Calvo y Elizalde, 2010; Moreno-Doña, 2016), lo cual se hace necesario, en tiempos que se ha llegado constructos teóricos más humanizados y ecológicos que pueden ser una posibilidad a estos cuestionamientos (Toro Arévalo y Moreno Doña, 2021), que permiten diversificar las posibilidades de como concebimos las experiencias educativa, incorporando y validando acciones que ocurren fuera de la sala de clases y que impactan en la formación, superando al regular cumplimiento del currículo escolar (Kárpava y Ramos Juárez, 2020; Rincón-Gallardo et al., 2019). Como también validar y mostrar a aquellas experiencias de aprendizajes que colindan los centros educativos y posibilitan un desarrollo educativo integral de niños, niñas y jóvenes.

En la última década y en particular desde las periferias educativas han emergido buenas prácticas adscritas a los espacios educativos no formales, las cuales se presentan como una posibilidad de complejizar los aprendizaje, hacia formación integral de los estudiantes (Ruíz, 2014). Diversos autores señalan que los espacios públicos, fueron, son y serán centro de encuentro entre la cultura y la comunidad, transformándose en espacios educativos espontaneo, cotidianos y significativos (Páramo, 2010; Páramo et al., 2015).

Espacios no formales que desde a mediados del siglo pasado, el circo viene forjando una relación sistemática, principalmente los situados en sectores periféricos y vulnerados (Ramos, 2019), consolidándose como un metodología activa de intervención que considera los elementos de la cultura circense como medios educativos integrales, contextualizado al servicio de las personas y comunidades (Gutiérrez-Sandoval et al., 2019). Esta manifestación artística educativa se ha ido compartiendo y manteniendo, generación tras generación, superando los límites de la infancia, permitiendo que hoy adolescentes y adultos puedan disfrutar, desde una relación inseparable entre el goce y su potencial creativo (Bortoleto et al., 2016).

Desde un enfoque educativo critico-social, se propone al circo como un fenómeno que emerge desde las periferias y tiene como base la complejidad humana. donde convergen intenciones técnicas, afectivo-emocionales, comunitarias, uso del tiempo libre y habilidades para la vida (Alcántara, 2016). Además confluye lo lúdico, terapéutico y/o social, incorporando momentos de conversación, reflexión y la posibilidad de presentar lo aprendido en formato de espectáculo de cierre de proceso (Lafortune y Bouchard, 2011; Pérez-Daza, 2008). Instancias que fomentan y cultivan la creatividad, la autoestima y empoderamiento, además, propiciar experiencias desafiantes desde el placer y gratificación por los logros personales y colectivos (Alcántara, 2012; Flórez-Nustes y Laguna-Barragán, 2016; Oviedo-Silva et al., 2022).

## 2. EL CIRCO EN LA ESCUELA

Los centros educativos han vivenciado de una u otra forma un vínculo con el circo, relación que ha ido madurando en el tiempo, desde visitas promocionales del circo espectáculo, hasta la incorporación en alguna asignatura como un medio válido en el currículum escolar (Ontañón, 2016) y/o sugerencias de unidades en programas educativos nacionales (MINEDUC, 2019). La inclusión del circo al contexto escolar aporta una visión integral (Bortoleto, 2008) con colores, nuevas relaciones y roles, ampliando las posibilidades de aprendizaje desde sus implementos y atractivas posibilidades (Bortoleto et al., 2011). Acción que ha sido guiada principalmente por la iniciativa y constancia de profesores que reconocen en el circo un medio de aprendizaje válido para el sistema escolar (Santos-Rodríguez et al., 2021; Tanasovici Cardani et al., 2022).

En este sentido el educador que opta por las actividades circense, está invitado a romper la frontera entre el artista, el trabajador social y el educador tradicional (Alcántara, 2012), asumiendo el desafío desde una visión y disposición interdisciplinar, de incorporar requisitos para no limitar y no reducir las potencialidades educativas a la técnica (Duprat y Pérez, 2010; Oviedo-Silva et al., 2022).

Las diferentes manifestaciones circenses son el tema central a la hora de incorporar el circo como un medio educativo, si bien alguna de ella; como las acrobacias, el equilibrio en las manos, dependen de algunas cualidades de base, la mayoría están vinculadas a un implemento (juguete) los cuales se pueden comprar o confeccionar; ampliando las posibilidades y límites del implemento y quien lo manipula (Bortoleto, 2008; Invernó, 2003).

Fruto de este vínculo educativa se proponen cinco principios orientadores para la enseñanza de las actividades circenses en el contexto escolar. 1. Contextualización histórica-cultural, 2. Formación disciplinar y metodológica, 3. Búsqueda de una pedagogía de las actividades circenses, 4. Utilización del juego, 5. Diversificación (Duprat et al., 2017).

## 3. LA CLASE DE EDUCACIÓN “FÍSICA” ESCOLAR Y LAS EXPRESIONES CIRCENSES

Durante estas últimas décadas se observa un aumento en el vínculo de las actividades circenses al contexto escolar, haciéndose cada vez más frecuente observar malabares y acrobacias como parte de las experiencias educativas, especialmente en la clase de Educación Física Escolar (EFE) (Ontañón et al., 2019; Santos-Rodríguez et al., 2021).

Si bien, estas actividades pueden ser o no novedosas, en la mayoría de los casos se presenta como una posibilidad de aproximar experiencias culturales al aula escolar, validando su inclusión en los programas educativos (Invernó, 2003). Situación que en su mayoría es producida por la iniciativa y constancia de profesores que ven en estas experiencias una posibilidad educativa (Tanasovici Cardani et al., 2022).

En este contexto, remirar la clase de EFE se presenta como una oportunidad para complementar el trabajo que se realiza en el desarrollo de habilidades motrices o la mejora de los indicadores de salud (Gutiérrez-Sandoval y Gutiérrez-Sandoval, 2019). Con nuevas y variadas experiencias que resignifiquen la estética, enfatizen en los procesos creativos y

permitan encarnar la cultura (Duprat y Pérez, 2010; Ontañón et al., 2013), facilitando que docentes y estudiantes pasen a tener un rol educativo-cultural activo, convirtiéndose en puentes de encuentro entre la educación y la cultura.

Desde esta dinámica de encuentro, emergen las actividades circenses, como un concepto contextualizado y situado a la dinámica escolar, que acopla los saberes pedagógicos y circenses, generando un nuevo saber (Duprat y Bortoleto, 2007), desplegando experiencias acrobáticas de suelo como el mano a mano y aéreas el trapecio fijo o la tela, manipulativas, desde los malabares, de equilibrio con zancos y humorísticas con los payasos. Vinculo que reconoce la historia, tradición y variedad de la cultura circense, dialogando de forma transversal con las asignaturas que observan en el circo una posibilidad de intencionar aprendizaje como el compañerismo, respeto, cooperación y la tolerancia (Ontañón y Bortoleto, 2014). Esta relación, responde a la responsabilidad social de toda disciplina educativa que aspira a una formación integral. En este caso, la EFE está invitada a hacer dialogar la cultura circense con habilidades motrices, espacios de creación, contextos sociales y una postura ética y política, con la intención de complejizar y promover una educación y sociedad más activa y democrática (Bortoleto et al., 2016).

En este sentido, las experiencias de circo en el espacio escolar se sustentan en el enfoque lúdico, generando coherencia y fluidez en las experiencias educativas circenses (Oviedo-Silva et al., 2022). Si bien, están asociadas a dinámicas infantiles, donde jugar al circo con el diábolo, las pelotas de malabar, zancos o hacer payasadas son parte de ese periodo, hoy es posible de ver en todas las edades. Situación que ha permitido que se incorporen con facilidad las sesiones de Educación Física bajo la impronta particular de los juegos circenses, sin importar la edad y género (Bortoleto, 2010).

El énfasis lúdico debe prevalecer a la hora de compartir las expresiones circenses, que prioricen y promueva la creatividad, el despertar artístico y la actitud constante de querer aprender más (Bortoleto et al., 2011) por sobre miradas técnicas, con foco en el rendimiento o lógicas deportivas que prevalecen en la EFE, limitando a una mínima expresión las potencialidades humanas (Moreno Doña et al., 2014). Lo que invita a avanzar hacia una mirada sistémica de la experiencia de aprender, que integre los procesos biológicos, históricos y contextuales, tanto locales y globales (Gutiérrez-Sandoval et al., 2019; Sergio, 2003; Toro-Arévalo, 2020).

#### 4. MÉTODO

El estudio buscó desde una postura cualitativo con un enfoque fenomenológico-hermenéutico valorar las particularidades e identidad del fenómeno educativo circense, resaltando un conocimiento local y situado desde sus educadores y sus particular forme de vivir la educación (Denzin y Lincoln, 2013). Buscando la esencia de la experiencia y el reconocimiento de significados, que dieron finalmente pertinencia al método por ser un estudios socio-educativos (Fuster-Guillen, 2019).

##### 4.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

De un total de 217 participantes en una encuesta nacional (Oviedo-Silva et al., 2022) se logró identificar a nueve (9) educadores con un despliegue ejemplar en la enseñanza

del circo en el contexto chileno. Esta selección la realizaron los encuestados a través de los siguientes criterios de inclusión: a) poseer formación y experiencias en la disciplina circense; b) tener más de 5 años de experiencia impartiendo clases con niños, niñas y/o adolescentes y c) estar nombrado como referente educativo en la encuesta nacional. Como criterios de exclusión, se consideró: a) desarrollar solo clases de circo en el contexto técnico artístico, b) tener menos de 5 años compartiendo actividades circenses en contextos educativos no formales, c) no aparecer como referentes nacionales y c) estar fuera de Chile.

En un inicio se planificó un número estimado de cinco (5) educadores, el cual varió en la medida que avanzó el estudio, llegando a un total de nueve (9). Esta flexibilidad es propia de las metodologías cualitativas, la cual se mantuvo hasta la “saturación” de los resultados y lo descubierto permitió ser un aporte y novedad al fenómeno educativo circense (Martínez-Salgado, 2012).

#### 4.2. INSTRUMENTO

Se aplicaron dos técnicas de recolección de datos, un grupo focal y once entrevistas semiestructuradas (7 en un primer momento y 4 con quienes se necesitó profundizar) y (Denzin y Lincoln, 2015). Los instrumentos fueron la grabadoras (computador) y guion de preguntas, este último fue validado por juicio de experto (Arroyo y Sádaba, 2012).

#### 4.3. CUIDADOS ÉTICOS

Para cuidar la identidad de quienes participaron se generaron códigos identificadores, en el Grupo Focal (GF) se sumó un D (Didacta) y área circense que le caracteriza, (Portor: P), ejemplo: GF, DP. Para las entrevistas; en su primer momento fue (E) y el segundo (E2), sumado al orden de su participación (N); ejemplo: (E. N1) o (E2. N10).

El estudio cumple con los principios de la Declaración de Helsinki 1964 y sus actualizaciones posteriores. Todos los participantes fueron informados y aceptaron los términos del estudio. Además, se contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Chile (Código N° CEC 36-20).

#### 4.4. REDUCCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Esta etapa contempló la transcripción y codificación (abierta y luego axial). Fruto de una lectura general y profunda de los documentos primarios (Strauss y Corbin, 2016), permitió la creación de categorías emergentes, primarias y secundarias que explican la categoría previa (Ver Tabla 1). Este momento fue tomando sentido y significado desde la frecuencia de palabras y citas relevantes de los relatos de los entrevistados (González, 2006; Heinemann, 2003). Este momento interpretativo inductivo, tomó el 100% de los datos y fue asistido por el software Nvivo Pro 11.

Se mantuvo el lenguaje empleado en las respuestas, solo ajustando errores ortográficos. Los relatos seleccionados se presentarán en formato cursiva con un código identificador (Gibbs, 2012; Hernández et al., 2014).

## 5. RESULTADOS

Los siguientes resultados contemplan una descripción general, una matriz de categorías (ver Tabla 1) y relatos. las categorías emergieron de un proceso de análisis inductivo, que fue dando forma y sentido a la categoría principal; *Aportes y diferenciaciones educativas*, la cual se comprende desde las cinco categorías emergentes (en porcentajes) y sus correspondientes subcategorías emergentes (frecuencia de relatos (F)).

Tabla 1. Matriz de reducción: Aporte y diferenciación del circo como espacio-tiempo educativo

Categoría previa	Categorías emergentes	%	Subcategoría emergente	F
Aportes y diferenciaciones educativas	Cultura escolar escolarizada	6,71	Otra realidad	3
			Jerarquía / sanciona	6
			Estructurado / rígido	15
			Foco en los resultados	5
	Crecimiento personal	9,49	Empoderar	23
			Conocer y superar lo límites	18
	Postura crítica	2,78	Cambio social	12
	Metodología artística integral	61,81	Desarrollo integral desde lo interdisciplinar	117
			Medio expresivo y de registro	55
			Metodología fuera de lo normal	46
			Despliegue desde el goce	15
			El valor del proceso	31 2
			No a la competición	22
Comunidad educativa	19,21	Relación Matricial	61	
		Colaborativa	22	
			Total	357

Nota. Los aportes y particularidades educativas de las expresiones circenses evidencian otro rumbo en relación a lo que pasa en los espacios educativos formales, centrando el proceso en las personas, desde didáctica integral y crítica que genera comunidad.

### 5.1. CATEGORÍA PRINCIPAL: APORTES Y DIFERENCIACIONES EDUCATIVAS

Descripción: en el marco de los aportes y diferenciaciones, se presentan algunas señales ligadas a lo rígido y escolarizado del fenómeno educativo formal. Situación que da pie para identificar los aportes de las experiencias circenses en relación al desarrollo personal, su esencia crítica, lo que se comparte desde una metodología marcada por una cultura artística, todo esto en el marco y flujo de una comunidad educativa activa.

Esta categoría presenta los aportes y diferenciaciones frente a una cultura escolar que a momentos se distancia de procesos educativos que respondan a los requerimientos actuales. Como primera categoría emergente se presenta *la cultura escolar escolarizada* (6,71%), luego una *Metodología artística integral* (61,81%) y la *Comunidad educativa* (19,21%), como las categorías más referenciadas, para luego enfatizar en el Crecimiento personal (9,49%) y una Postura Crítica (2,78%).

### 5.1.1. Categoría emergente: cultura escolar escolarizada

Como inicio de este análisis, la categoría cultura escolar escolarizada da cuenta de una relación generalizada de los centros educativo formales. Situación que dificulta la posibilidad de instancias de encuentro desde la libertad: “uno quiere darles mayores libertades, desde una educación de calidad, pero no son capaces de recibirla porque están escolarizados” (E2, N8).

Mostrando una cultura de la violencia que se valida y promueve. Situación que en el circo no es tal, al respetar e incluso realizar lo que sale de los parámetros de normalidad, dejando abierta la posibilidad para el ridículo: “en el área formal hacer el ridículo te lo castigan con bullying tanto compañeros como profesores” (E2, N10).

Es frecuente observar relaciones jerárquicas verticales, que se nutren de la sanción o realizando lo elementos negativos por sobre los que se puede mejorar o desde lo que fue bien hecho.

la persona que está enseñando está como por sobre las personas que están aprendiendo (E, N3).

o como típico al final de la clase hay como un cierre y le dice, chicos se portaron súper mal (E, N7).

Pero lo que caracteriza a escenario educativo tradicional, es ser estructurado y rígido donde la organización y los roles están muy claros, y lo planificado no tiene tiempo de análisis para ajustes o interrupciones.

desde cómo se organizan las clases, los alumnos todos en una fila y la profesora o profesor adelante dándoles la luz, los no iluminados, que pobrecito de aquel que interrumpa, porque la profesora está hablando o dando las instrucciones ... a no opinar, no expresarse, no debatir (E, N2).

Esta estructura y rigidez, también se ve reflejada en algunos circenses, quienes replican su formación en los momentos que les toca guiar procesos educativos. Lo que, producto de los cuestionamientos a ese tipo de formas de compartir el conocimiento, han ido mudando sus praxis, incorporando nuevas metodologías sin perder la seriedad del proceso.

hay mucho circense que viene de cómo esta visión también como más estricta y como más antigua de que más rígido de hacerlo de tal forma ... siento que hoy en día al menos si se está cuestionando bastante ese tipo de metodologías (E, N7).

Debido a los bajos resultados académicos en contextos educativos formales, al estar mayormente obligados, cultivando un sin sentido y una baja proyección a la cotidianidad.

estructuras así muy rígidas y que no funcionan. Finalmente, el objetivo pedagógico no funciona, les entra la materia porque les tiene que entrar, pero no porque tenga una relevancia (E, N2).

Sin duda una de las características de los modelos tradicionales que más se evidencia es su foco en los resultados, que se nutre desde una cultura escolar validada por las señales que el sistema educativo le da a través de las pruebas estandarizadas: “finalmente, por la presión del sistema que te exige tener resultados, por las evaluaciones estandarizadas, al final, los resultados” (E2, N8).

Lo cual decanta en una dinámica educativa bajo la nota lograda y que es frecuente validar desde los programas que el ministerio propone: “tienen que calificarte, tienes que poner una nota según los planes y programas que te pone el ministerio educación” (E2, N4).

### *5.1.2. Categoría emergente: Crecimiento personal*

Como aporte al proceso educativo los participantes declaran que el circo se convierte en un medio por el cual las personas logran avances en su desarrollo personal, empoderándolas, reconociendo y superando sus límites. Superando miradas superficiales y reduccionista del acto educativo, comprendiendo que es la personas (toda su historia) la que está en despliegue.

Creo que es posible trabajar a través del circo, la fuerza, personalidad, gallardía y coraje (E, N4).

miramos para adelante y veo lo que está ocurriendo, esto de ampliar la mirada, ampliar esa percepción, esto que es a través de los ojos, es a través del cuerpo ... valientes, capaces de dar su opinión, aunque difiera de la mayoría (E, N6).

el circo me invitaba a superar mis límites ... atreverse a hacer cosas imposibles y lograr esas cosas imposibles (E N1).

que cada uno conozca sus límites, sus capacidades y sus potencialidades (GF, DE).

En este sentido pasa a ser clave presentar desafíos en relación a los límites que en algunos casos tanto los estudiantes y los mismos profesores no logran ver: “muchas veces al igual que la fatiga, al igual que los límites de uno, no los conoces hasta que te los presentan, y en este caso, es nuestra labor” (GF, DEM).

Es el docente, estudiantes y la comunidad educativa quienes tienen la responsabilidad de invitar a dar el paso en el crecimiento personal de cada estudiante, reconociendo los límites y la invitación oportuna a superarlos.

### *5.1.3. Categoría emergente: Postura crítica*

Continuando el análisis, desde un énfasis crítico. Uno de los elementos que particulariza al circo como medio educativo es su postura crítica, en el ámbito social, metodológico: “darle valor al circo, como una disciplina que te ayuda a conocerte y crear una conciencia crítica” (GF, DTF).

Con énfasis en:

la transformación social, humana y de mundos ... por medio de la enseñanza del circo en un colegio y transformar todas estas metodologías arcaicas tradicionales de lo que era la Educación Física en ese momento (E, N1).

Contemplando no solo lo externos, sino que un replantear o cultivar lo que cada persona es:

tiene que ver con la política de vida, mí política cultural en el fondo, artística ... para que tengamos una mejor sociedad, más equitativa, con personas más reflexivas (E, N2).

En este sentido el circo se concibe como una experiencia activa-inquieta-disruptiva frente a lo que lo rodea y hace parte: “para que la gente pueda también aprender este maravilloso arte que comunica, que transforma, que transgrede, que emancipa” (E, N1).

Desde lo presentado se refuerza como una visión crítica del fenómeno educativo, incide en la formación de personas y una sociedad que reconoce su contexto, valora y aspira a su mejora.

#### *5.1.4. Categoría emergente: Metodología artística integral*

El circo presenta una metodología artística - educativa, que vincula las dimensiones de la persona, sus relaciones y el contexto;

No hay otra disciplina que pueda trabajar tantas habilidades sociales, personales y colectivas como el circo (E, N1).  
esta metodología, por ejemplo, fortalecer la creatividad, base para la vida, la autoestima, la tolerancia a la frustración, el sentido de humor (E, N2).

Desde una concepción encarnada de la experiencia, la persona (estudiante) aparece fruto de su subjetividad:

los que está escrito con el cuerpo, todo estás condicionantes, no solo de los físicos, explícitamente lo físico, sino que de lo físico hablando de otras cosas más, como del nivel de personalidad, de rasgos sociales (E, N3).

Con la intención en el logro de aprendizajes, que superen los gestos técnicos o que, ayudados por estos, se desarrollen o presenten instancias educativas que aborden temáticas como el miedo y vergüenza (Gutiérrez-Sandoval et al., 2019), que en algunos casos quedan de lado o no son consideradas. Pasando a ser una metodología donde siempre se identificarán aprendizajes integrales;

un taller de Clown para romper la barrera de la vergüenza, del miedo, de también burlarse de cosas personales, exponerla y después poner en el juego de las acrobacias y el malabar. El chico no tiene nada que perder, sólo ganar (E, N4).  
hacer con este cuerpo que se mueve en el aire y llevarlo a un plano de expresión...No solo el ejercicio por el ejercicio (E, N2).

A nivel metodológico juega un papel relevante la posibilidad de expresión y registro: “entonces todos queremos ser artistas, todos queremos ser alabados aplaudidos ... todos queremos mostrar nuestro arte, todos queremos expresar” (E, N1).

Situación que proyecta lo más internos, siendo un medio proyectivo de lo que una o todas las personas del colectivo sienten: “a través de un arte escénica, no expreso solamente lo que me pasa a mí ... pero es mucho más potente cuando ese contenido es colectivo y ese contenido termina siendo una crítica social” (E, N1).

Es en este sentido que la metodología circense pasa a estar fuera de lo normal, integrando a los estudiantes en la toma de decisiones rompiendo las dinámicas escolarizadas de participación;

la clase es todo lo que no era la clase de forma... ellos podían tomar decisiones pero que para poder funcionar como taller necesitamos tener cierto acuerdo, para que ellos respaldaran como sus decisiones también (E, N3).

se rompe el esquema de que tienes tres clases para ver un contenido, 3 clases para ver otro contenido, 3 clases para ver otro contenido, sino que un contenido se puede extender a lo largo del tiempo y da buenos resultados (E, N4).

Esta situación se sustenta en el jugar, que junto a los momentos de gratitud y superación los llamados de atención, por momentos de encuentro y reflexión:

para los niños también es primordial el juego, pasarla bien, divertirse porque eso es lo que hace mantenerse en una vibración altas (E, N7).

en cambios si al final de la clase se termina diciendo, estuvieron súper habladores, ojo con eso, pero gracias por su presencia, gracias por venir temprano, gracias a los que se portaron bien, gracias por intentarlo muchas (E, N7).

lo más importante es participar y pasarlo bien (E, N5).

el aprendizaje tiene que ir de la mano del goce y del disfrute (E, N7).

Donde no solo los estudiantes lo deben disfrutar, sino que también los profesores, pasando a ser una experiencia grata para todas las personas que conforman la experiencia de aprendizaje:

es el viaje que es para ellos, para ellas, y para mí también porque yo la paso bomba, y tenemos nuestros momentos divertidos (GF, DE).

primero es el amor al proceso, como tratar de transmitir el amor al proceso de cada uno y al proceso en general (GF, DP).

les va generando esa disciplina porque al final el circo está ligado con la disciplina y la perseverancia (E, N7).

como también sabemos que cuando estamos enseñando algunas cosas o a largo plazo, pero dentro de ese largo plazo también me estoy dando cuenta que hay cambios, ¡ah! realmente esto funciona, no es que sea azaroso (E, N1).

Proceso, que por cierto conlleva verse enfrentado a momentos dolorosos (lesiones propias de la dinámica circense) pero voluntarios, superando la imposición y obligación de experiencias que transgreden a la persona. Valorando de la constancia por sobre el talento que se anula al no mostrar una actitud que continúe y se mantenga en el tiempo:

Luego entendiendo ese contexto, ese ambiente, cómo entrar de lleno a una técnica que quizás puede ser más dura, pero es por lo que hay que pasar también (GF, DTV).

El talento sólo no sirve de nada, los que llegan son los disciplinados, puedes tener talento y ser un vago y no va alcanzar y puedes tener poco talento, pero ser disciplinado y vas a llegar, lo importante no es llegar, lo importante es mantenerse, porque varios pueden llegar, la cosas es mantenerse (E, N6).

Finalmente se menciona como parte de la metodología circense la presencia de la competición, si bien se consideran las instancias deportivas, que por cierto no son su finalidad, se reconoce que en estas se promueve una competición que se da y sostiene en la relación cómplice de quienes se enfrentan y comparten esos momentos.

Cómo lo que diferencia al lenguaje artístico del circo de cualquier otra actividad que podría llevarte siempre como a lo deportivo y lo deportivo está asociado a lo competitivo (E, N3).

entonces al llevar a una competición, hay ciertos rangos que sí tienen que estar estandarizados (GF, DEM).

El circo en los territorios educativos se inicia desde los intereses para luego pasar a estereotipos, tomando las posibilidades de aprendizajes que puede genera el interactuar con otras personas, pero no cegándose por el solo hecho de ser el primero o el mejor por sobre la integridad personal y del colectivo.

#### *5.1.5. Categoría emergente: Comunidad educativa*

Esta categoría emergente representa el valor de lo comunitario como un sello educativo;

como familiar, como que eso lo rescato un montón, el circo que viene del circo tradicional, el circo tradicional viene de la familia y el circo contemporáneo hoy día también se observa esa familiaridad que no lo dan lo lazo sanguíneos, pero que sí lo da la práctica del circo (E, N1).

Situación que aumenta con la fraternidad que se vive y cultiva entre quienes conforman el fenómeno circense, independiente a si pertenecen a una compañía o espacio educativo, valorando el encuentro con otras personas como un momento de crecimiento personal como colectivo, situación que se da en el simple y trascendental momento del encuentro de sentidos.

que tenía que ver con la fraternidad independiente como de qué compañía eres o con quién está entrenando, como que siempre está la posibilidad de vincularse con otro proceso de otras personas (E, N3).

el deseo de compartir esta desde siempre y de conectar con personas que tienen tú mismos gustos (E, N5).

Como sello de esta relación educativa, emergen una dinámica matricial, donde se deja de lado las clásicas jerarquías, para dar paso a complicidades y responsabilidades que van

dando identidad al proceso. Destacando el respeto ganado y no impuesto, el cual facilita una horizontalidad en el trato con responsabilidades particulares.

En el circo se genera mucho de la no jerarquía ... la transversalidad, es la horizontalidad que se da en el circo, la horizontalidad entre pares y profesores (E, N1).

no es tan académico, jerárquico (E, N6).

la jerarquía no tiene que ver con qué bueno, yo estoy más arriba y por eso tu respetas, sino que en el fondo la horizontalidad tiene que ver con que todos nos respetamos (E, N2).

Situación que genera mayor tranquilidad, permitiendo un mayor interés por el aprender:

creo que cuando uno está más en parejo con los chicos y los chicos se sienten en la tranquilidad y en la comodidad de nombrarse como ellos deseen, genera de repente más interés de aprender (E, N4).

Relación que se sustenta en el amor y trato horizontal, destacando lo amoroso que puede ser el proceso con el objetivo de compartir el valor del compromiso para el logro de los propósitos;

yo siento que se puede hacer de una manera más amorosa, se puede entregar disciplina y rigurosidad desde una manera más a la par quizás (E, N7).

todo esto que hago, lo hago recubierto con una capa importante de amor y cariño (GF, DE).

La comunidad de aprendizaje se encuentra en la colaboración, delegando la responsabilidad de aprender a todos quienes hacen parte del proceso educativo: “éste aprendizaje colaborativo que no necesariamente viene desde el profesor quién te enseña, sino que también desde los participantes que también se van a colaborando y motivando” (E, N1).

Y que además cuenta con la particularidad de ser un espacio que convoca y acepta a toda persona que quiera estar, transformándose en un espacio educativo abierto que se nutre de la diferencia,

Es tan amplio, tiene tantas disciplinas como que todos se sienten bienvenidos, porque todos tenemos un lugar en el circo (E, N7).

el circo tiene algo como que agarra a las personas inadaptadas, las personas que, como el circo gringo freak agarrada por todas las ciudades se llevarnos a todas las personas más extrañas, como que el circo reúne siempre a la diversidad tiene ese valor (E, N5).

Este concepto de comunidad se fortalece y reafirma al tener incorporado en la cultura educativa circense el altruismo frente al conocimiento de se posee, por más incipiente o avanzado que este sea: “la palabra de ser dadivoso, como de dar, de encontrar a otro que quiere aprender y tú sabes algo ... Pero finalmente, tiene que ver con poder compartir, con poder guiar al otro y es genial” (E, N2).

Esta situación permite que el encuentro educativo se sustente en el compartir saberes desde el encuentro de sentidos, a través del dialogo, respeto y admiración de las trayectorias que cada persona a construido.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue identificar los aportes y diferenciaciones del circo como experiencia educativa no formal. Los resultados presentan una distinción entre los espacios educativos formales escolarizados y las experiencias educativas circenses, siendo en estas últimas donde se identifican aportes educativos centrados en la persona, comunidades educativas activas y críticas, metodologías desde el goce, propiciando aprendizajes de empoderamiento personal y comunitario.

Los participantes señalan que la cultura escolar se reconoce como un espacio educativo rígido, jerárquico e incluso violento en las relaciones, con foco en los resultados y la estandarización, que debiese ir mudando a procesos didácticos emergentes con foco en la facilitación del proceso de aprendizaje persona y colectivo, desde una visión compleja, que valora las acciones con sentido, flexible y transformándose en un espacio educativo de consenso (Toro-Arévalo, 2020). Lo anterior concuerda con diversos autores, quienes señalan que la escolarización se distancia de los procesos naturales de aprendizaje y que en muchos casos invisibiliza todo aquello que no haga parte de su proceso escolarizado, olvidando el educar (crear) por el escolarizar (repetir) (Calvo, 2014; Sandoval-Obando, 2020).

Reconocer esta dinámica permite que los aportes didáctico-circenses se aproximen de forma prudente a la hora de su implementación, ya que en su naturaleza esta la libertad, creatividad e inclusión elementos propios de los espacios educativos críticos que tiene como horizonte una educación integral y que responda a los requerimientos actuales en educación y ciudadanía (Maggio, 2018). Los relatos analizados proyectan los aportes que las experiencias circenses puedan dar a los procesos educativos tanto formales como no formales. Destacando la necesidad de reconocer la escolarización y lo que esta genera al proceso educativo, debido a que es el primer paso para hacer que la educación formal escolar avance hacia una educación respetuoso de los ritmos y este a la altura de los requerimientos actuales (Calvo, 2015), con la finalidad de lograr la complementariedad y coordinaciones necesarias que favorezcan al desarrollo educativo continuo (Berbel y Díaz, 2014) y el reconocimiento de las naturales particularidades que a momentos refuerza y en otras contradice (Trilla-Bernet, 2003).

En este contexto, los participantes del estudio destacan los aportes en el crecimiento personal, posibilitando que las personas identifiquen y transiten sus límites generando autoconocimiento y empoderamiento, como también ser un aporte a la sociedad (Duprat et al., 2017; Invernó, 2003; Lafortune y Bouchard, 2011). Esto se ve posibilitado al ser una expresión artístico-educativa que cuenta con una postura crítica, tanto interna, en quienes lideran los procesos como externa, integrando a las personas de los contextos y territorios en que se desarrollan sin conformarse con la normalizada desigualdad, en busca de una visión de mundo a nivel educativo, política y sociedad (Escobar, 1985; Franco, 2017; Freire, 2005).

Lo presentado aborda un elemento clave para la educación actual. Los relatos realzan la relevancia de poner en el centro del proceso educativo a la persona, la comunidad y territorio, desde una visión sistémica e integral. Invitando a generar las condiciones que complejicen la didáctica integrando y vinculando elementos pedagógicos, psicológicos, sociales y legales (Tintaya-Condori, 2016), tal como está demandado por las actuales bases curriculares y estándares educativos nacionales (CPEIP, 2021; MINEDUC, 2019).

Uno de los principales resultados, es la diferencia metodológica entre las experiencias educativas circenses con los espacios educativos formales. Las particularidades del circo rompen las estructuras convencionales, presentando un sello artístico integral, que valora la interdisciplinariedad, la riqueza educativa y los aprendizajes fruto del proceso, su esencia expresiva desde el disfrute en lo que se hace, se distancia de la competición e imposición por sobre otro, sino más bien una dinámica que es fruto del encuentro con otras personas donde priman las relaciones que posibilitan aprendizajes personales y colectivos (Bortoleto, 2008, 2011; Tapia, 2022).

Se entran estos conceptos para ir construyendo un fenómeno educativo complejo (Morin, 1999), que demanda para su comprensión y desarrollo, una mirada interdisciplinar, que ayuda a optimizar los aportes a los procesos educativos formales (Costa et al., 2008). En este sentido, las expresiones artísticas en general y las circenses en particular abarcan el desarrollo cognitivo, imaginación, creatividad, estética, habilidades analíticas y comprensión del contexto cultural local y global, al mismo tiempo que desarrolla habilidades sociales y personales como la colaboración, sentido de comunidad y fortalece el autoestima (González-Fulle, 2019). Por lo cual se requiere de una metodología que responda a esta mirada integral, donde se vinculan los medios artísticos, pedagógicos y psicológicos (Pérez-Daza, 2019).

En el ámbito del conocimiento didáctico, se distingue su esencia compleja, destacando el rol que juegan los estudiantes, el sentido educativo del circo, sus momentos o hitos y los aprendizajes que emergen, estos últimos intencionados para ser desplegados en la vida. En relación al estudiantado, los relatos valoran su individualidad e integralidad, destacando su rol activo, desde una disposición humilde e inquietud por el aprendizaje, siempre con la posibilidad de aportando con sus ideas. Lo que recuerda que son el centro del proceso didáctico, en una relación dinámica con el docente quien facilita los lineamientos personales y colectivos para presentar y adecuar el proceso educativo desde una didáctica situada (Medina y Salvador, 2009; Torres y Girón, 2009), mostrando señales de integración en la toma de decisiones del diseño y proceso que vivirán, generando una real protagonismo como actores educativos activos (Arnold y Schön, 2021), rompiendo el esquema a los que la cultura escolar está acostumbrada, donde el contenido no está limitado a un tiempo determinado, sino al respeto del tiempo que tome encarnarlo (Razo-Pérez, 2016).

El juego, que Toro-Arévalo y Sabogal (2018) presentan como un momento donde se pierde la noción de tiempo y se logran vivir experiencias plenas. Que junto a los momentos de gratitud, superando los típicos llamados de atención al final de la clase, por reales instancias de encuentro y dialogo (Chagoyen, 2021). Situación que se ve favorecida al generar un despliegue desde el goce (Portero y Bueno, 2018), donde toda acción metodológica esta desafiada a incorporar el juego como experiencia lúdica que integra a todas las personas que hacen parte de la experiencia educativa (Duprat et al., 2017). El disfrutar es la base de toda experiencia de aprendizaje y todo lo que se distancie de ella se aleja de un real proceso de aprendizaje (Maturana y Verden-Zöllner, 2003), es por esto que su valoración, e incorporación en las dinámicas educativas, cultivara una dispersión de vivenciar nuevos saberes en el flujo de las relaciones educativas (Flores-Davis, 2010; Maturana y Pörksen, 2008; Méndez, 2019).

Lo que desde una didáctica artística “necesariamente ha de ser de deleite, singularización y apertura a los modos específicos de cada ser humano de vivirse en su

camino de mejora integral, de avances compartidos y de continua búsqueda del sentido más genuinamente humano” (Medina y Salvador, 2009, p. 10).

Como ya se ha mencionado, la presencia; experiencias de estar en el ahora en plenitud (Varela, 1999; Varela et al., 2005) y considerar los cambios; principio de incertidumbre, frente al dar inicio una experiencia sin tener el control de lo que la relación educativa generara son elementos que la metodología circense realiza (Morin, 1999), valorando el proceso como eje en la experiencia de aprendizaje integral (Dewey, 1998; León, 2007).

Desde lo compartido se posiciona a la comunidad como un sello educativo, rescatando y cultivando el valor del encuentro, los vínculos afectivos propios de una cultura familiar llevados al proceso de aprendizaje (Flórez-Nustes y Laguna-Barragán, 2016). Todo bajo el marco desde una experiencias educativa sustentada en una relación matricial de “participación, colaboración, comprensión, acuerdo, respeto y co-inspiración” (Maturana y Verden-Zöllner, 2003, p. 41), la cooperatividad, altruismo, el encuentro y horizontalidad, reafirmando lo necesario de remirar nuestras dinámicas relacionales en los contextos educativos formales, incorporando a quienes nunca debieron ser excluidos del proceso educativo (Arnold y Schön, 2021; Bortoleto, 2011; Essomba, 2019). Todo esto con la intención de generar aprendizajes para la vida, que superen la funcionalidad escolar (Ruíz, 2014), y permitan la consolidación de las expresiones circenses como un medio valido de aprendizajes en el sistema escolar (Tanasovici Cardani et al., 2022).

En relación al objetivo propuesto se logra una distinción con los espacios educativos formales que mantienen procesos escolarizados y se identifican aportes educativos centrados en la persona, comunidades educativas activas y críticas que despliegan metodologías desde el goce, propiciando aprendizajes de empoderamiento personal y comunitario.

Esta conclusión no hace más que reforzar el cambio educativo que debe mostrarse en la educación formal, pasando de instruir o formar para la vida, a formar personas críticas capaces de construir nuevas realidades (Freire, 2005), formándose para su propia vida en comunidad, desde sus propias decisiones. Debiendo buscar la escuela una educación basada en el esfuerzo placentero, y en la importancia del proceso y no exclusivamente en el resultado, donde una educación “resultadista” no refuerza la capacidad de resiliencia, ni de búsqueda de nuevas alternativas.

La distinción que se muestra con estos resultados entre lo formal y lo no formal puede basarse en quien hacen la elección del contenido, lo que tiene relación directa con la motivación, y hablando concretamente de EFE, las opciones que emanan de esta materia son suficientemente abiertas para poder “dejar elegir” en función de las motivaciones, lo que debe hacer reflexionar sobre el rol del docente en el aula y el planteamiento de la misma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, A. (2012). El formador del circo social. *Revista semestral para educadores y animadores sociales*, 12(1), 1-9. Retrieved from [http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/EL%20FORMADOR%20DE%20CIRCO%20SOCIAL%20\(1\).pdf](http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/EL%20FORMADOR%20DE%20CIRCO%20SOCIAL%20(1).pdf)
- Alcántara, A. (2016). *Circ, educació, I Transfromació social: el projecte pedagògic de l'ateneu popular 9barris*. Barcelona: Bidó de nou barris i Neret.
- Arnold, R. y Schön, M. (2021). *Didáctica facilitadora: un libro de aprendizaje*. Valencia: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de Valencia.

- Arroyo, M. y Sádaba, I. (2012). *Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. España: Síntesis.
- Berbel, N. y Díaz, M. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula abierta*, 42(1), 47-52.
- Bortoleto, M. A. C. (2008). *Introdução à pedagogia das atividades circenses*: Editora Fontoura.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Introdução à pedagogia das atividades circenses* (Vol. 2): Fontoura.
- \_\_\_\_\_. (2011). Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. *Cadernos de formação rbce*, 2(2), 43-55.
- Bortoleto, M. A. C., Ontañón, T. B. y Silva, E. (2016). *Circus, Horizontes educativos* Campinas SP: Autore Associados Ltda.
- Bortoleto, M. A. C., Pinheiro, P. y Prodócimo, E. (2011). Jogando com o circo. *Jundiá-SP: Editora Fontoura*.
- Calvo, C. (2014). Educación y Democracia: ¿Relación educativa o escolarizada. In A. Moreno Doña y M. Arancibia Herrera (Eds.), *Educación y transformación social: construyendo una ciudadanía crítica* (pp. 22-30): Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Calvo, C. (2015). La propensión a aprender atrapada por la escolarización. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 22-42.
- Calvo, C. y Elizalde, A. (2010). Educación: creación de nuevas relaciones posibles. *Polis (Santiago)*, 9, 7-15. Retrieved from [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682010000100001&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000100001&nrm=iso)
- Chagoyen, L. M. (2021). *La gratitud como emoción y la gratitud como acción: una exploración de sus posibilidades como herramienta de desarrollo de bienestar en educación*. Paper presentado en Inteligencia Emocional y Bienestar IV: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones.
- Costa, A. C. P., Tiaen, M. S. y Sambugari, M. R. d. N. (2008). Arte circense na escola: Possibilidade e de um enfoque curricular interdisciplinar. *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 11(1), 197-217.
- CPEIP. (2021). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud*. Retrieved from <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Fisica.pdf>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Editorial Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Editorial GEDISA.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*: Ediciones Morata.
- Duprat, R. M. y Bortoleto, M. A. C. (2007). Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 171-189.
- Duprat, R. M., Ontañón, T. B. y Bortoleto, M. A. C. (2017). Atividades Circenses. In F. J. González, S. C. Darido, y A. A. B. Oliveira (Eds.), *Práticas corporais e a organização do conhecimento* (pp. 165-229), Maringá: UEM.
- Duprat, R. M. y Pérez, J. S. G. (2010). *Artes Circenses no âmbito escolar*. UNIJUÍ.
- Escobar, M. G. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. SEP cultura.
- Essomba, M. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma freireano*, 27, 01-14.
- Flores-Davis, L. E. (2010). El placer de aprender. *Revista Electrónica Educare*, 14, 41-47.
- Flórez-Nustes, J. A. y Laguna-Barragán, A. Y. (2016). El circo social: una propuesta de tejido comunitario. *Ilusión y desarrollo*, 3(2), 52-61.
- Franco, M. A. d. R. S. (2017). Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. *Reflexão e Ação*, 25(2), 152-170.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (55 ed.). Mexico: Siglo XXI.

- Fuster-Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- González-Fulle, B. (2019). *Caja de herramientas para la educación artística*. In A. Claro Eyzaguirre (Ed.), (2 ed.). Retrieved from <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/12/caja-de-herramientas.pdf>
- González, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, ODHAG.
- Gutiérrez-Sandoval, P. R., Cervantes Holguín, E., Gutiérrez Sandoval, I. R., Arizmendiz Caraveo, M. y Simental Prieto, A. (2019). Educación Circense. Historia del circo, escuelas de formación y proyectos sociales. *Instituto de Ciencias Sociales y Administración*.
- Gutiérrez-Sandoval, P. R. y Gutiérrez-Sandoval, I. R. (2019). Reconocimiento de las artes circenses entre las Bellas Artes y su inclusión en la escuela, la circoterapia y los proyectos sociales. *Cuadernos Nacionales*, (25), 28-45.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte* (Vol. 75). Paidotribo.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.).
- Invernó, J. (2003). *Circo y educación física: otra forma de aprender*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Kárpava, A. y Ramos Juárez, V. (2020). Educación para la paz: Un espacio de innovación e intercambio de buenas prácticas docentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9. Doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.014>
- Lafortune, M. y Bouchard, A. (2011). *Guía para el Trabajador Social: De Las Lecciones de Circo a Las Lecciones de Vida*. Cirque du Soleil.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo xxi. Cuando el futuro es hoy, Documento básico*.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.
- Maturana, H. y Pörksen, B. (2008). *Del Ser Al Hacer*. Ediciones Granica SA.
- Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. JC Sáez Editor.
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General* (2 ed.).
- Méndez, J. M. (2019). Cuerpos, pedagogías y diversidades: redescubrir el placer de aprender. *Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE*, 21(1), 85-98.
- MINEDUC. (2019). Actividad 4: El circo en la escuela. *Recursos Educativos y Documentos Curriculares*. Retrieved from <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/3-Medio-FG/134845:Actividad-4-El-circo-en-la-escuela>
- Moreno-Doña, A. (2016). *Educación y caos: del insípido orden escolar al sabroso desorden educativo*: Ediciones de la Junji.
- Moreno Doña, A., Gamboa Jiménez, R. y Poblete Gálvez, C. (2014). La educación física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36, 411-427.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Ontañón, T. B. (2016). *Circo na escola: por uma educação corporal, estética e artística*. (Tese doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Ontañón, T. B. y Bortoleto, M. A. C. (2014). Todos a la pista: el circo en las clases de educación física. *Apunts. Educació física i esports*, (115), 37.
- Ontañón, T. B., Bortoleto, M. A. C. y Silva, E. (2013). Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 62, 233-243. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie620592>
- Ontañón, T. B., de Carvalho-Lopes, D., Santos-Rodrigues, G., Tanasovici-Cardani, L. y Bortoleto, M. A. C. (2019). Corpo e arte: uma proposta pedagógica na Educação Física a partir da bola

- de equilibrio circense. *Educación Física y Ciencia*, 21(2), 76. doi: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e076>
- Oviedo-Silva, F., Merellano-Navarro, E., Pazos Couto, J. M. y Toro Arévalo, S. (2022). Una aproximación al fenómeno del circo en Chile ya las características de un educador (a) circense. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (45), 471-482.
- Páramo, P. (2010). Aprendizaje situado: creación y modificación de prácticas sociales en el espacio público urbano. *Psicología & sociedad*, 22(1), 130-138.
- Páramo, P., Hederich, C., López, O., Sanabria, L. B. y Camargo, Á. (2015). ¿Dónde Ocurre el Aprendizaje? *Psicogente*, 18, 320-335. Retrieved from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-01372015000200007&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372015000200007&nrm=iso)
- Pérez-Daza, M. (2008). El circo social; como herramienta de intervención comunitaria para la prevención de conductas de riesgo psicosocial. un estudio cualitativo a partir de las vivencias de adolescentes y jóvenes del programa Previene-Conace de circo social de la comuna de Maipú. *Santiago de Chile*, 1.
- Pérez-Daza, M. (2019). *Detrás del coreto, desarrollo del circo social en Chile*. Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes.
- Portero Tresserra, M. y Bueno Torrens, D. (2018). El placer de aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 275, 18-22.
- Ramos, J. (2019). *Eso no estaba en mi libro de historia del circo*. Editorial Almuzara.
- Razo-Pérez, A. E. (2016). Tiempo de aprender: el aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 611-639.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. E. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49, 241-272. Doi: <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.39>
- Ruíz, V. M. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario educativo*, 28(63), 61-89.
- Sandoval-Obando, E. (2020). Caracterización Narrativa de la 'Anormalidad' Escolar: Experiencias de Docentes y Jóvenes acerca de aquello que algunos llaman 'Educación'. In A. Moreno Doña y S. Lopez de Maturana Luna (Eds.), *Jóvenes en los Márgenes de las instituciones escolares* (1 ed., pp. 88-108). La Serena Universidad de la Serena.
- Santos-Rodríguez, G., Melo, C. C., Mazzeu, T. R. y Bortoleto, M. A. C. (2021). Atividades circenses na Educação Física escolar: análise sistemática da produção bibliográfica (2016-2020). *Caderno de Educação Física e Esporte*, 19(3), 1-7.
- Sergio, M. (2003). *Un corte epistemológico, de la Educación Física a la motricidad humana*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2da ed.). Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tanasovici Cardani, L., Santos Rodríguez, G., Ontañón Barragán, T. y Bortoleto Coelho, M. A. (2022). Circo en la escuela: compartiendo prácticas pedagógicas. *MHSalud*, 19(2), 101-113. doi: <https://doi.org/10.15359/mhs.19-2.8>
- Tapia, S. A. (2022). Aprendizajes transformadores: experiencias de jóvenes en un circo social de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20, 1-21. doi: <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.2.4350>
- Tintaya-Condori, P. (2016). Enseñanza y desarrollo personal. *Revista de Investigación Psicológica*, (16), 75-86. Retrieved from [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322016000200005&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000200005&nrm=iso)
- Toro-Arévalo, S. (2020). Más allá de lo físico. Un abordaje a la motricidad y sus propuestas didácticas In F. Hidalgo Kawada (Ed.), *Educación Física en Chile: discursos, performatividades y posibilidades de los cuerpos* (pp. 239-288). Colombia: Kinesis.
- Toro-Arévalo, S. y Sabogal, A. (2018). Motricidad, Juego y aprendizaje encarnado In M. Mendoza y A. Moreno Doña (Eds.), *Infancia, juego y corporeidad* (pp. 31-64). Junta Nacional de Jardines Infantiles.

- Toro Arévalo, S. A. y Moreno Doña, A. (2021). Educación Física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Aby Yala. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23(0), 199-217. Doi: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.199-217>
- Torres, H. y Girón, D. A. (2009). *Didáctica general* (Vol. 9). San José, Costa Rica: Ediciones CECC/SICA.
- Trilla-Bernet, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Grupo Planeta (GBS).
- Varela, F. (1999). *Dormir, soñar, morir: nuevas conversaciones con el Dalai Lama*. Santiago de Chile. Dolmen.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. y Gardini, C. (2005). *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana* (3ra Ed.). Gedisa.

