



ISSN 1577-4015

Apunts Educación Física y Deportes

ISSN: 1577-4015

pubinefc@gencat.cat

Institut Nacional d'Educació Física de
Catalunya
España

ONTAÑÓN BARRAGÁN, TERESA; COELHO BORTOLETO, MARCO ANTONIO

Todos a la pista: el circo en las clases de educación física

Apunts Educación Física y Deportes, núm. 115, enero-marzo, 2014, pp. 37-45

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551656906003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Todos a la pista: el circo en las clases de educación física*

Everyone in the Ring: the Circus in Physical Education Classes

TERESA ONTAÑÓN BARRAGÁN

MARCO ANTONIO COELHO BORTOLETO

Facultad de Educación Física

Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

Correspondencia con autora

Teresa Ontañón Barragán

teonba@gmail.com

Resumen

Considerando la significativa introducción del circo en el espacio escolar y extraescolar en los últimos años, este estudio tiene como objetivo presentar dos experiencias pedagógicas en las que las actividades circenses ganaron protagonismo como parte del contenido curricular de la educación física. Para ello, visitamos las clases de un colegio de educación primaria en Brasil y un instituto de educación secundaria en España, instituciones en donde este contenido forma parte del proyecto pedagógico desde hace más de 5 años. Los hechos observados revelan que el circo se presenta como un contenido innovador y motivador con excelente aceptación y participación del alumnado. Por otra parte, los docentes responsables apuntan que el circo, y el arte de un modo más amplio, son importantes componentes pedagógicos, en virtud de su potencial creativo y expresivo. Por último, la descripción de dichas experiencias nos permite debatir sobre las modalidades circenses desarrolladas, así como las dificultades afrontadas por los docentes durante la puesta en marcha de este contenido.

Palabras clave: actividades circenses, educación física, circo, currículum escolar

Abstract

Everyone in the Ring: the Circus in Physical Education Classes

Bearing in mind the significant introduction of the circus into school and extracurricular activities over recent years, this study aims to present two educational programmes in which circus activities have gained prominence as part of the Physical Education curriculum. To that end we visited classes in a primary school in Brazil and a secondary school in Spain, where this discipline has been part of the study programme for more than 5 years. The facts observed reveal that the circus is presented as innovative and motivating discipline with excellent student acceptance and participation. Moreover, the teachers in charge notice that the circus and art in a wider sense are important educational components by virtue of their creative and expressive potential. Finally, the description of these experiences enables us to discuss the circus modalities used and the difficulties faced by teachers during the implementation of this discipline.

Keywords: circus activities, physical education, circus, school curriculum

Introducción

Las artes del circo, como yo las entiendo, pueden ofrecer oportunidades a los profesores para estimular a los niños a participar en actividades que les ayuden a explorar y apreciar el movimiento, desarrollando una actitud positiva hacia esa nueva experiencia de movimiento (Price, 2012, p. 3).¹

Las artes del circo se encuentran en plena expansión, especialmente en el ámbito educativo puesto que,

ofrecen un contenido novedoso y, sobre todo, un nuevo camino para la educación física en la escuela como sugieren estudios en diferentes países: Gaquière (1992) y Fouchet (2006) en Francia; Aguado y Fernández (1992) e Invernó (2003) en España; Bortoleto y Machado (2003) y Duprat y Gallardo (2010) en Brasil; Price (2012) en Nueva Zelanda; Gómez (2007) en Argentina; Kelber-Bretz (2007) y Blume (2010) en Alemania o

* Investigación parcialmente subvencionada por el Consejo Nacional de Apoyo a la Enseñanza Superior (CAPES, Brasil) y que forma parte del trabajo completo de tesis de máster disponible en Ontañón, 2012.

¹ Traducción libre de los autores. Texto original: "Circo arts, I contend, can provide opportunities for teachers to engage children in activities that assist them to explore and appreciate movement, developing positive attitudes about the new movement experiences they undertake."

Leper y Van Maele (2001) en Holanda, entre otros. Los numerosos estudios de los profesionales de educación física disponibles en la literatura (Ontañón, Bortoleto, & Duprat, 2012), revelan el circo como un contenido amplio que se ajusta perfectamente a la diversidad encontrada en las clases, y que, a la vez, despierta el sentido lúdico y simbólico del circo (Fodella, 2000). Por otra parte, las evidencias presentes en la literatura indican que el circo ofrece un importante espacio para el desarrollo de valores, superación de los límites, convivencia y creación colectiva, tal y como afirma Hotier (2003).

El éxito del circo en la escuela se ve reflejado en los planes de estudio de educación física, según investigaciones recientes (Abrahão, 2011; Bortoleto & Celante, 2011). Este panorama hace evidente la necesidad de investigar en este campo, para poder conocer de cerca las experiencias pedagógicas que están llevando a cabo distintos profesores e instituciones.

Considerando los argumentos anteriores, nuestro propósito es debatir cómo se está desarrollando esta relación entre el circo y la educación física a partir de la descripción de dos situaciones reales en las que se presentan como un medio para alcanzar una educación artística, estética y corporal, centrándose en la creatividad, la autonomía y la postura crítica del alumnado (Invernó, 2004; Bortoleto, 2006).

El camino recorrido

Las experiencias pedagógicas descritas en esta ocasión, fueron estudiadas a partir de la observación (directa, sistematizada y no participativa) de las clases de educación física y de los encuentros con los profesores responsables de las mismas (Lakatos & Marconi, 1991; Anguera, 1999).

La cantidad de clases analizadas, así como el período de las observaciones, fueron definidas en función de la planificación anual de los profesores responsables y del criterio de exhaustividad, es decir, del momento en el que percibíamos que las informaciones empezaban a repetirse (Gil Flores & Rodríguez, 1996; Anguera, 1999).

Las instituciones escolares estudiadas fueron la Escuela Curumim de Campinas (São Paulo, Brasil) de educación primaria donde observamos 27 sesiones y el IES Narcís Monturiol de Figueres (Cataluña, España) de educación secundaria donde observamos 11 sesiones.

La elección de instituciones de dos países diferentes fue motivada por la posibilidad de poder observar dos

contextos diferentes que comparten un mismo contenido, resaltando que esta decisión no pretendía tener un carácter comparativo, sino, más bien descriptivo, buscando conocer los elementos contextuales y los principios pedagógicos en cada una de las experiencias.

Por otro lado, esta selección se efectuó también debido a que ambos países desarrollan, desde hace más de una década, propuestas que incluyen el ambiente educativo, el recreativo o los proyectos sociales, como revelan los estudios de Brozas (1999) o Comes, García, Mateu y Pomar (2000), en el caso de España, y por otro lado, Baroni (2006), Duprat y Bortoleto (2007) y Bortoleto, Claro, Pinheiro y Serra (2011), en el caso de Brasil.

Asimismo, se optó por dichas escuelas porque, a través de una consulta de textos especializados (Ontañón et al., 2012) localizamos relatos de estas dos experiencias que destacaban la calidad de las mismas desarrolladas en ambos centros escolares (Invernó, 2003, 2004; Bortoleto 2010; Mateu, 2010). El principal criterio de selección de dichas instituciones fue que debían haber ofrecido el circo como contenido por un mínimo de 3 años y tenerlo, además, como contenido curricular (regular), asegurándonos así que no era una posibilidad desarrollada de forma esporádica o irregular.

La pista y la escuela

La escuela Curumim

Entre los meses de abril y mayo de 2011, asistimos a las clases de educación física en el Colegio Curumim, en la ciudad de Campinas (São Paulo-Brasil), institución privada de educación primaria cuyo proyecto pedagógico se apoya en los principios de la Pedagogía Freinet, destacando la promoción de libre expresión, la autonomía, y cooperación, principalmente. En este contexto, los objetivos pedagógicos se orientan al fomento de la creatividad y pretenden una educación integral siempre a partir de las ideas e intereses de los alumnos.

El profesor responsable, Thiago Sales, licenciado en Educación Física, artista y miembro del Grupo de Investigación del Arte Circense (CIRCUS – UNICAMP), incorporó las actividades circenses en sus clases hace 5 años. Con sus propias palabras, Thiago, nos cuenta el motivo que lo llevó a elegir estas actividades como contenido de sus clases:

Siempre me llamó la atención la posibilidad de poder trabajar con un contenido que escapase del deporte, que

tradicionalmente es más trabajado en las clases y particularmente por ser algo en el terreno de las artes, de las actividades artísticoexpresivas, porque pienso que esto crea posibilidades de aprendizaje que otras prácticas más utilizadas en la educación física no tienen. (Traducción libre de los autores).

La metodología de las clases buscaba optimizar y ampliar la participación de los alumnos siempre a partir de los conceptos de la pedagogía Freinet; de este modo, el profesorado les organizaba por talleres² (estaciones, o espacios de aprendizaje) dando a las actividades un sentido más artístico y, quizás, más artesanal (de percepción y elaboración constante e individual). Un formato similar al presentado por Coasne (1992).

Al comienzo de la clase, profesorado y alumnado, se reunían en círculo para debatir las actividades que realizarían y para responder a las posibles preguntas o sugerencias de los alumnos. A continuación, se repartían por los talleres (normalmente tres) para realizar las actividades propuestas en pequeños grupos que rotaban a lo largo de la clase. El profesorado permanecía siempre en uno de los talleres, generalmente en el que su presencia era más requerida por cuestiones de seguridad y fluidez de las actividades.

Apreciamos que esta organización funcionaba muy bien con alumnos ya familiarizados con la metodología, requiriendo cierto nivel de autonomía y responsabilidad de su parte. Además, un factor importante fue el excelente aprovechamiento de los materiales, espacio y tiempo de práctica. Solamente en las actividades de telas y acrobacia observamos una espera mayor, justificada por razones de restricción de material y, sobre todo, por cuestiones de seguridad, que hacían que el profesorado tuviese que permanecer más próximo a los alumnos en estas situaciones. En este caso el profesorado desarrolló un conjunto de reglas y precauciones buscando la máxima seguridad posible para sus alumnos, criterios fundamentales para cualquiera que actúe en este ámbito.

Percibimos, además, que el profesorado buscaba frecuentemente alternativas para la fabricación de elementos circenses, especialmente de los objetos portátiles (malabares) ofreciendo la posibilidad de construir un material pedagógico a partir de materiales reciclables o de bajo coste. Dicha estrategia, no sólo le ayudaba en el

desarrollo de la actividad, sino que, como pudimos observar, permitía a los alumnos aprender a construir sus propios materiales, incluyendo en la experiencia pedagógica otros aspectos motrices como la creatividad, la sociabilidad o el compañerismo, coincidiendo con las indicaciones de Invernó (2003), Duprat y Gallardo (2010) o Bortoleto (2010).

Otros materiales mayores, como pueden ser las telas, fueron adquiridos por la propia escuela a lo largo de los años. Eso ocurrió después de que los directores observaran el potencial del contenido que motivaba el interés de los alumnos y, sobre todo, valoraran el esfuerzo del profesorado en ofrecer un contenido novedoso y articulado con el proyecto pedagógico del colegio. De hecho, en todo momento, pudimos observar un incondicional apoyo institucional en las propuestas de este profesor o profesora, ya que el proyecto pedagógico que Thiago desarrollaba, encajaba a la perfección en los objetivos y principios de la pedagogía Freinet, como hemos dicho, haciendo de las actividades circenses un potente medio para el desarrollo de las competencias artísticas, expresivas y comunicativas (Fouchet, 2006; Mateu & Bortoleto, 2011; Price, 2012).

El currículo fue elaborado considerando la edad de los alumnos así como la experiencia previa. Vimos un profesor preocupado por ofrecer ejercicios con dificultad adecuada a sus alumnos, juegos introductorios a las diferentes modalidades circenses (Bortoleto, 2006), dejando que los alumnos exploraran y experimentaran con el material, como también defienden Invernó (2003) y Duprat y Gallardo (2010). El objetivo pedagógico principal del profesor era poder ofrecer un amplio repertorio de actividades circenses, con la intención de ampliar paulatinamente las experiencias de los alumnos acerca de este lenguaje artístico, así como permitir que los mismos disfrutasen de las clases.

Vale la pena resaltar que las actividades propuestas no estaban restringidas a la mera práctica o a la reproducción de técnicas circenses, sino que eran discutidas y contextualizadas constantemente, permitiendo el contacto directo de los alumnos con artistas circenses y haciendo posible una comprensión dilatada de los aspectos estéticos, éticos, históricos y, por supuesto, técnicos del circo, como defienden Vendruscolo (2009), Duprat y Gallardo (2010) y Bortoleto (2011).

Acerca de los contenidos tratados, durante las clases registramos las siguientes modalidades: zancos, rola-bola,

² Llamados por el profesor *atelier*, término utilizado en la pedagogía Freinet por existir una referencia y simbolismo directos con el ámbito artístico.



Espectáculo de telas realizado en la escuela

acrobacia individual, telas, plato chino/sombrero de equilibrio y aros (malabares). Tenemos así una elección de modalidades aéreas, de equilibrio, acrobáticas y de manipulación de objetos (malabares), una variedad también amparada por Duprat y Bortoleto (2007).

A partir de las reacciones de los alumnos, pudimos percibir que unas actividades eran más adecuadas que otras dependiendo de su edad. Notamos que la práctica de zancos, malabares y acrobacia de suelo presentaba mejores resultados a partir de la “3.ª Serie” (equivalente a 3.º de primaria), ya que alumnos más pequeños experimentaban algunas dificultades, especialmente en lo relativo a peso y tamaño del material y al control motor, aspectos ya discutidos en el trabajo de Bortoleto y Machado (2003) y Comes et al. (2000) en el caso de los malabares.

Las telas, única experiencia en el ámbito de las modalidades aéreas, fue la gran estrella de las prácticas propuestas. Todos los alumnos participaban con entusiasmo al tener la oportunidad de probar una actividad poco común o totalmente nueva para muchos de ellos. Observamos, además, que, en la práctica de las telas, los

chicos experimentaban una mayor dificultad para realizar los ejercicios propuestos en relación con las chicas. Reflexionando sobre esto, junto al profesor, percibimos que los chicos intentaban subir las telas únicamente con la fuerza de los brazos, sin usar las piernas, una técnica poco eficiente. Por otro lado, las chicas, conscientes o intuitivas de que no serían capaces de subir solo con la fuerza de los brazos, buscaban un modo más eficaz de ascenso, usando también las piernas, desarrollando una técnica más eficiente que la de los chicos y demostrando satisfacción al realizar con éxito los ejercicios propuestos.

Queremos destacar el placer demostrado por los alumnos al practicar estas actividades; constantemente les veíamos indagando sobre las actividades que iban a practicar en las próximas clases con gran entusiasmo, al igual que en la experiencia relatada por Takamori, Bortoleto, Liporini, Palmen y Di Cavallotti (2010), condición que según nuestra comprensión, es extremadamente favorable para cualquier propuesta pedagógica.

Aunque la mayor parte del tiempo vimos actitudes cooperativas y buenas relaciones, también observamos algunas situaciones en las cuales los alumnos parecían desmotivados con la actividad, especialmente en los talleres sin la presencia del docente, en estas situaciones, los alumnos comenzaban a conversar entre ellos y a desentenderse del material y de la actividad propuesta, aunque es preciso decir que, en el momento en que el profesor proponía algún ejercicio o desafío diferente, los alumnos volvían rápidamente a la actividad y se manifestaban contentos y participativos de nuevo. Esta reconducción de las actividades, fruto de la atención y observación de la respuesta de los alumnos por parte del profesor es, sin duda, un factor decisivo para la efectividad de la propuesta pedagógica.

De cualquier manera, la participación de los alumnos, de manera general, fue percibida como muy buena durante todas las sesiones observadas, sensación corroborada por el discurso del profesor durante la entrevista:

En relación con la participación, es prácticamente del 100%. [...] veo que les gusta participar, piden hacer telas, plato, etc., y el circo tiene esa ventaja, por tener una gama de actividades bien diversa, acaba agradando, está claro que unos van a preferir el rola bola a las telas, pero la ventaja de trabajar con los talleres es que a veces van a poder hacer una actividad que les gusta más o menos y otra que les gusta mucho, entonces esto acaba contribuyendo para mantener el interés alto (traducción libre de los autores).

Por último, destacar otra cuestión importante, observada en relación a los alumnos que presentaban algún tipo de discapacidad³ cuya integración con los demás y con las actividades propuestas fue óptima. Vimos como sus compañeros ayudaban y colaboraban con ellos cuando era necesario, acompañándolos hasta la clase, ayudándolos a ponerse y quitarse las zapatillas, etc. Todos los alumnos, sin excepción, participaron en las actividades conforme a sus posibilidades. Un ejemplo que nos marcó, fue el de una alumna con parálisis cerebral, que debido a sus restricciones motoras no podía participar en la actividad de zancos, aún así, se quedó en el taller de “plato chino” tratando de desarrollar diferentes habilidades y jugando con los otros compañeros. En el taller de telas, para mencionar un ejemplo, el profesor la ayudó a subir para columpiarse y una inmensa sonrisa mostró el placer que vivió en aquel momento. Viendo esto, opinamos que las actividades circenses se presentan, tanto en esta experiencia como en otros textos encontrados (Baroni, 2006; Fouchet, 2006; Invernó, 2003), como una práctica inclusiva, en la cual es posible garantizar la participación de todos los alumnos individual y colectivamente. Esto es posible gracias a la dedicación y disposición del profesorado y de los compañeros para encontrar soluciones y alternativas con el fin de que la integración sea completa, como ocurrió, por ejemplo, en la escuela José de Calasanz (Belo Horizonte - Brasil), en la que la profesora responsable hizo esta integración con gran efectividad. En sus propias palabras, “el proyecto dio valor a las clases como un espacio orientado a una práctica corporal en la que todos pueden participar, independientemente de su condición” (Nicolielo, 2012, p. 3).

El IES Narcís Monturiol

Continuando con nuestra investigación, en el mes de noviembre de 2011, presenciamos las actividades en el Instituto de Enseñanza Secundaria Narcís Monturiol, situado en la ciudad de Figueres (Cataluña), institución pública que atiende alumnos de Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos.

El proyecto pedagógico del Instituto considera la educación como un proceso global que tiene como objetivo desarrollar en los alumnos la capacidad de



Espacio donde se realizaban las actividades

adaptarse y afrontar nuevas situaciones, así como fomentar el trabajo en grupo, potenciando las capacidades de los alumnos en igualdad de condiciones y fomentando la integración del alumnado (Invernó, 2004).

El profesor responsable de las clases, Josep Invernó, es doctor en Educación Física y autor de varias publicaciones en relación al circo en la educación física. Según nos informó, empezó a trabajar con este contenido en el instituto hace 15 años con clases sencillas y eventuales. Así, ante los positivos resultados, optó por aumentar el repertorio de actividades año tras año, buscando cursos de formación específica en diferentes modalidades circenses y, gradualmente, convirtiendo el conocimiento adquirido durante su formación continuada en un contenido educativo.

Los objetivos educativos estaban bien claros y eran consecuentes con el proyecto pedagógico del instituto, como revelan las palabras del profesor:

Para mí es un plato perfecto [...] Hay una mejora de todos los alumnos a nivel motor, cognitivo, social y emocional, la repercusión del circo en la educación física es real, pienso que en otros lugares puede hasta ser una actividad alternativa, pero no aquí, donde pasó a ser una práctica normalizada; y bueno, me gustaría pensar que de aquí a 5 años el circo va a ser un contenido normalizado en el área; ni para mejor ni para peor, simplemente un contenido diferente al deporte tradicional, que también es necesario, pero es preciso saber que la Educación Física es más rica que todo eso.

³ Había alumnos con síndrome de Down y autismo, así como otros alumnos con problemas de atención y en algún caso con problemas motores y cierto grado de parálisis. Una experiencia similar a la presentada por Nicolielo (2012).

El método de enseñanza empleado se apoya en la búsqueda del crecimiento del alumno a nivel personal, social y cognitivo. Su discurso apuntó que el proyecto pedagógico estaba orientado al fomento de la cooperación y al desarrollo de la autonomía del alumno promoviendo las relaciones interpersonales de manera positiva.

Según nos explicó Josep, durante los primeros años, el circo, como él prefiere denominar, aparece de manera introductoria con elementos o modalidades más simples, como malabares y zancos, de forma similar a lo relatado en la escuela brasileña, para así, en los siguientes años, introducir modalidades más complejas como el monociclo, las telas o el trapecio, entre otras.

En la actualidad, el circo está presente en todos los años de secundaria, convirtiendo la educación física en una formación continuada sobre el tema. Posiblemente, este sea uno de los motivos de las destacadas competencias percibidas en los alumnos, cuyo resultado se convierte en espectáculo como veremos más adelante.

En relación con el proceso educativo, al principio del curso, los alumnos siguen una metodología fundamentada en la libre exploración, jugando y experimentando con las diferentes modalidades. En un segundo momento, el profesor realiza un descubrimiento guiado (o mediado), ofreciendo algunas ideas y consejos a los alumnos. Finalmente, una vez que estos conocen las habilidades básicas de cada modalidad, el profesor permite que ellos practiquen libremente según sus preferencias, como revela su propio discurso:⁴

[...] y a partir de aquí, son ellos mismos que van creando desafíos y pequeños objetivos mediante el uso de las figuras,⁵ también para respetar el tiempo de maduración de cada uno; yo intento no controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que sean ellos mismos los que se controlen, para mí esta metodología consiste en crear retos y objetivos, porque si el profesor plantea objetivos y retos, pero los alumnos no quieren hacerlos, no va a servir de nada, en mi opinión “la bola” tiene que estar con los alumnos y que sean ellos los que quieran aprender.

De manera sintética, las actividades desarrolladas durante las observaciones incluyeron modalidades de manipulación de objetos (malabares con pelotas, diábolo, pelotas de rebote, plato de equilibrio, etc.), modalidades aéreas, incluyendo telas, trapecio, danza aérea y danza vertical,⁶ y equilibrio sobre objetos destacándose los zancos, el monociclo y la bola de equilibrio. Todo un amplio abanico de posibilidades, a las que los alumnos pueden acceder y encontrar la o las que más les gusten.

Durante el periodo que asistimos a las clases, percibimos que se mantuvo siempre la misma estructura; es decir, los alumnos practicaban libres, individual o colectivamente en las actividades, pidiendo ayuda al profesor cuando necesitaban alguna orientación y, a partir de las recomendaciones dadas, cambiaban de modalidad cada cierto tiempo, aunque se percibía claramente que la mayoría tenía preferencia por alguna actividad a la cual dedicaba más tiempo. Eso significa que el tiempo educativo era flexible y utilizado de modo singular según las motivaciones de los alumnos.

Era evidente que este sistema de trabajo formaba parte de la dinámica de la escuela, lo que permitía, por ejemplo, que el profesor se quedara, en muchas clases, observando las actividades, interviniendo solo cuando creía que era necesario, especialmente en la práctica de las telas y el trapecio por motivos de seguridad. Una “autonomía” fundamental dentro del modelo pedagógico empleado.

Percibimos, también, que este sistema favorece al buen aprovechamiento de la clase. De hecho, observamos que los alumnos participaban a lo largo de toda la clase sin ser presionados. Por otro lado, el *feedback* del profesor era más sutil y esporádico, en general de modo individual. Esta dinámica no nos pareció negativa, todo lo contrario, ya que los propios alumnos se ayudaban en las diferentes actividades enseñándose unos a otros, reflejando de manera optimizada el modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo, defendido por Josep.

En más de una ocasión, pudimos observar como los alumnos más expertos compartían conocimientos o

⁴ Estrategia pedagógica que nos recuerda la propuesta expresa en el libro *Desarrollo psicológico y educación* elaborado por Coll, Palacios y Marchesi (2004).

⁵ Había carteles colgados por el pabellón que explicaban diferentes ejercicios y trucos de diferentes modalidades circenses (malabares, telas, trapecio...).

⁶ La danza aérea es una fusión entre la danza contemporánea y las artes circenses, en que la coreografía se realiza normalmente elevada verticalmente respecto al suelo con auxilio de cuerdas, siendo necesario el uso de técnicas y equipamientos de escalada. Por otro lado, la danza vertical, tiene el mismo formato y técnicas utilizadas, se diferencia de la anterior por utilizar una pared o fachada como apoyo para realizar las coreografías y acrobacias.

enseñaban a los alumnos recién llegados alguna de las modalidades. Inclusive, en una de las clases, vimos como una alumna enseñaba danza vertical a otra compañera (de origen árabe) que no hablaba español y que acababa de llegar a España. A pesar de esta limitación de idioma, por medio de gestos y algunas palabras en un inglés poco fluido, ambas consiguieron practicar, comunicarse y hasta compartir risas.

Otro aspecto relevante, en relación al proyecto pedagógico de esta escuela, fue la creación de los espectáculos circenses.⁷ Según nos relató Josep, cada dos años los alumnos mayores, voluntariamente, participaban en la creación de un espectáculo para cerrar el año escolar. Este proyecto se basa en la idea de que todo el mundo participe por igual, en un ejercicio puramente cooperativo y creativo, realizado con la participación de diferentes profesores y áreas del instituto, incluyendo también los Ciclos Formativos.

La elaboración del espectáculo en la búsqueda del elemento artístico de las actividades circenses, es también una forma de sintetizar los conocimientos tratados en las clases; esta acción es también defendida por muchos estudiosos del asunto, incluyendo Fouchet (2006); Duprat y Gallardo (2010) y Takamori et al. (2010). Así, vemos que el contexto artístico del cual derivan estas actividades no debe ser ignorado ya que es exactamente con este tipo de experiencias con las que los alumnos entran en contacto con todo el potencial expresivo, afectivo, emocional y comunicativo de las artes del circo, como afirman Pitarch (2000) y Bortoleto (2011).

Durante el periodo de la observación en Figueres, también tuvimos la oportunidad de presenciar una clase un poco diferente, los alumnos de 2.º de la ESO, que se mostraban realmente interesados con las actividades circenses, junto con el profesor, hicieron una salida por la ciudad o “pasacalles”, equipados con monociclos, zancos, pelotas, mazas, aros, etc. Pasaron por las principales calles y plazas de la ciudad, ante la mirada atenta y curiosa de los vecinos, familiares y transeúntes que encontraron en el camino.

Fue emocionante ver a los alumnos mostrar, fuera del espacio escolar, aquello que habían aprendido en las clases, con orgullo de sí mismos y derrochando alegría, por eso consideramos que, con las debidas medidas de seguridad, esta actividad puede ser de gran impacto en



Ensayo del espectáculo DesAstres Tours

la formación de los alumnos, ya que ocurre en un espacio regido por otras reglas (relativamente diferentes a las del espacio escolar), promoviendo al Instituto como un espacio de generación de conocimiento.

Esta motivación observada durante la salida, fue igualmente percibida durante las clases, hecho que nos indica que estamos ante un contenido motivador y cautivador, que cuando es administrado adecuadamente, alcanza resultados interesantísimos como también destacan otros estudios (Duprat & Bortoleto, 2007; Hotier, 2003; Vendruscolo, 2009).

Finalmente, notamos que, a pesar de ver una estructura de aula bastante libre y poco directiva, los valores educativos sobre los cuales el profesor discurría durante la entrevista, estaban siempre presentes. Tras muchas clases, pocos conflictos fueron observados, y cuando sucedían, eran resueltos sin la mediación directa del profesor. Así, los alumnos compartían el material y cambiaban de actividad de manera fluida y respetuosa, mostrando una gran cohesión grupal y una integración de todos los alumnos. En este sentido, observamos como la autoestima de los alumnos se veía favorecida por el amplio repertorio de actividades que el circo ofrece en el que todos acaban encontrando, al menos, una actividad en la que pueden destacarse.

Conclusiones

La visita a las dos instituciones nos permitió conocer de cerca estas experiencias relatadas en los textos

⁷ A pesar de la estructura del espectáculo ser sencilla, percibimos que los resultados son excepcionales en lo que se refiere a la calidad, participación e interés de los alumnos, como pudimos observar en el material ofrecido por el profesor responsable. Información sobre los espectáculos u otros datos de interés pueden ser consultados en Invernó (2003) o en la página web: <http://www.josepinverno.com>



Salida de los alumnos por la ciudad o pasacalles durante el festival Circavila realizado en Figueres en 2012

especializados (Ontañón et al., 2012), confirmando que se trata de dos proyectos pedagógicos sólidos, orientados y en consonancia con los objetivos de sus respectivas instituciones.

A pesar de realizarse en contextos muy diferentes, en ambos centros vimos una buena sistematización de los contenidos, una implicación incondicional del profesorado, una puesta en marcha a partir de inquietudes de los propios docentes y una propuesta que promovía importantes cambios en la dinámica educativa de la educación física y el circo en sus respectivas instituciones. Ambas disciplinas han logrado además, hacer que los conocimientos tratados en clase rompiesen con las fronteras de las escuelas, alcanzando a sus familias y a su comunidad. Todo un reto para la educación contemporánea.

Observamos que las actividades circenses en la escuela brasileña (Curumim) comenzaron gracias, no solo al empeño del profesor, sino también a la curiosidad de los propios alumnos. Una actitud promovida por la pedagogía adoptada por dicha escuela. Este proyecto contaba con la presencia de un profesor singular, Thiago Sales, implicado e impregnado por el arte circense como profesor y como artista, lo que le convierte en un apasionado del circo y de su profesión, característica “de-seada” en nuestros días.

Percibimos que el objetivo de poner en práctica las actividades circenses en las clases no era motivado por una voluntad de adquirir determinadas habilidades motrices (aunque eso ocurra frecuentemente), sino orientado a la experimentación por medio de elementos motivadores y propiciatorios a la creatividad y expresividad, ofreciéndose así la posibilidad de fomentar la autonomía y el aprendizaje consciente y participativo del alumno.

Por otro lado, en el IES Narcís Monturiol, el profe-

sor señaló, repetidas veces, que su trabajo fue elaborado según un proyecto pedagógico orientado a dos objetivos principales: el fomento de la cooperación y de la autonomía en el alumno. No cabe duda que estamos ante un proyecto estable, arraigado en la Institución y en la cultura local hace más de 15 años y que nos muestra que la regularidad y la continuidad en la oferta de los contenidos, a lo largo de los años escolares, rinde frutos excelentes dentro y fuera del instituto.

En este caso, el profesor no es artista circense, sin embargo, a partir de sus ganas de aprender más acerca del tema, buscó adquirir nuevos conocimientos para poder adaptarlos a su realidad pedagógica. Todo un entusiasta del circo y de la Educación. Dicho esfuerzo quedó plasmado de modo singular en su libro (Invernó, 2003), hoy una referencia para su Instituto y para muchos otros en España y fuera de ella.

Las Actividades Circenses, precisamente por la diversidad que ofrecen, permiten debatir una serie de contenidos transversales de importantísimo valor educativo, como compañerismo, respeto, cooperación, tolerancia, etc., una posibilidad que quedó patente en el discurso de ambos profesores.

Con una metodología y práctica apropiada, el docente podrá conseguir que tanto los alumnos más hábiles como los menos hábiles puedan alcanzar los objetivos propuestos sin discriminación alguna, en igualdad de género y nivel de desarrollo tanto en las experiencias relatadas, como en los textos disponibles (Ontañón et al., 2012). Además el gusto e interés de los alumnos, apreciados durante esta investigación, no pueden ser ignorados por los profesores que se dedican a la enseñanza.

En fin, vimos dos colegios, dos realidades, dos propuestas singulares y en muchos aspectos similares, con resultados notorios que merecen atención y difusión, buscando alentar a otras instituciones y/o profesores a conocer el valor educativo del circo.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Abrahão, S. (2011). *Valoración de las actividades circenses en la formación del profesorado de educación física* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Barcelona, Barcelona.

- Aguado, X., Fernández, A. (1992). *Unidades didácticas para primaria II: Los nuevos juegos de siempre*. Zaragoza: Inde Publicaciones.
- Anguera, T. (Org.) (1999). *Observación en la escuela: aplicaciones*. Barcelona: Ed. de la Universitat de Barcelona.
- Baroni, J.F. (2006) Arte circense: a magia e o encantamento dentro e fora das lonas. Goiânia: *Pensar a prática*, 9(1), 81-99.
- Blume, M. (2010). *Akrobatik mit Kindern und Jugendlichen*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Bortoleto, M. A. C., & Machado, G. A. (2003). Reflexões sobre o Circo e a Educação Física. Santo André: *Corpoconsciência*, 2(12), 36-69.
- Bortoleto, M. A. C. (2006). Circo y Educación Física: los juegos circenses como recurso pedagógico. *Revista Stadium* (195), 5-15.
- Bortoleto, M. A. C. (Org.) (2010). Introdução à pedagogia das atividades circenses (Vol. 2). Jundiaí: Fontoura.
- Bortoleto, M. A. C. (2011). Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. *Cadernos de Formação RBCE* (pp. 43-55).
- Bortoleto, M. A. C., & Celante, A. (2011). O ensino de atividades circenses no curso de Educação Física: experiências na universidade pública e privada. En Pereira et al., *Inovações curriculares: experiências no ensino superior*. Campinas: UNICAMP.
- Bortoleto, M. A. C., Claro, T. S., Pinheiro, P. H. G. G., & Serra, C. S. (2011). As artes circenses nas aulas de Educação Física. En E. Moreira & R. Pereira (Orgs.), *Educação Física Escolar: desafios e propostas 2*. Jundiaí: Ed. Fontoura.
- Brozas, M. (1999). *Fundamentos de las actividades gimnásticas y acrobáticas*. León: Universidad de León.
- Coasne, J. (1992). A la découverte des arts du cirque. *Revue EPS*. (238), 17-19.
- Coll, C. Palacios, J., & Marchesi, A. (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Comes, M. García, I., Mateu, M., & Pomar, L. (2000). *Fichero juegos malabares*. Barcelona: INDE.
- Duprat, R. M., & Bortoleto M. A. C. (2007). Educação Física Escolar: Pedagogia e didática das atividades circenses. *RBCE*, 28(2), 171-189.
- Duprat, R. M., & Gallardo, J. P. (2010). *Artes Circenses no âmbito escolar*. Ijuí: Unijuí.
- Fodella, P. (2000). Les arts du cirque a l'école: Dossier arts du cirque. *Revue EPS I* (97).
- Fouchet, A. (2006). *Las artes del circo: una aventura pedagógica*. Buenos Aires: Stadium.
- Gaquiere, R. (1992). Les arts du cirque: Jongler a l'école. *Revue EPS I* (58), 28-30.
- Gil Flores, J., & Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Gómez, P. (diciembre, 2007). El circo en la escuela como proyecto. Una propuesta significativa para el desarrollo de los contenidos de la Educación Física escolar. *Revista Educación Física y Deportes* (115). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd115/el-circo-en-la-escuela.htm>
- Hotier, H. (Org.) (2003). *La fonction éducative du cirque*. París: L'Harmattan.
- Invernó, J. (2003). *Circo y Educación Física: otra forma de aprender*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Invernó, J. (2004). El circo en la escuela. *Tandem. Didáctica de la educación física* (16), 72-82.
- Kelber-Bretz, W. (2007). *Kinder machen Zirkus*. Berlin: Meyer & Meyer.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (1991). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.
- Leper, R., & Van Maele, I. (2001). *Circus op school: acrobatie, evenwicht en jongleren*. Holanda: ACCO.
- Mateu, M. (2010). Veure i viure el circ. *Zirkolika* (25), 15.
- Mateu, M., & Bortoleto, M. A. C. (2011). La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). *Revista Emancipação*, 11(1), 129-142.
- Nicolielo, B. (2012). O circo que inclui todos na educação física. *Revista Nova Escola* (249).
- Ontañón, T. (2012). *Atividades Circenses na Educação Física Escolar: Equilíbrios e Desequilíbrios pedagógicos* (Tesis de maestría). Universidad Estatal de Campinas, Brasil.
- Ontañón, T., Bortoleto, M. A. C., Duprat, R. M. (2012). Educação Física e Atividades Circenses: O estado da arte. *Movimento*, 18(02), 149-168.
- Pitarch, R. (2000). Los juegos malabares: justificación educativa y aplicación didáctica en la ESO. *Apunts. Educación Física y Deportes* (61), 55-61.
- Price, C. (2012). Circus For Schools: Bringing a Circus Arts Dimension to Physical Education. *PHENEX Journal*, 4(1), 1-9.
- Takamori, F. S., Bortoleto, M. A. C., Liporini, M. O. Palmen, M. J. H., & Di Cavallotti, T. (2010). Abrindo as portas para as atividades circenses na educação física escolar: Um relato de experiência. *Pensar a Prática*, 13(1), 1-16.
- Vendruscolo, C. (2009) O circo na escola. Rio Claro: *Motriz*, 15(3), 729-737.