



ENC A S T R E S

PROPUESTAS PARA UNA ESCUELA EN JUEGO

CIRCO

AUTORIDADES

Ministerio de Desarrollo Social

Ministro
Ec. Daniel Olesker

Subsecretario
A.S. Lauro Meléndez

Administración Nacional de Educación Pública Consejo Directivo Central

Presidente
Prof. Wilson Netto

Consejero
Prof. Javier Landoni

Consejera
Mtra. Teresita Capurro

Consejero
Prof. Néstor Pereira

Consejero
Lic. Daniel Corbo

Consejo de Educación Inicial y Primaria

Director General
Mtro. Héctor Florit

Consejera
Mtra. Mirta Frondoy

Consejera
Mtra. Insp. Irupé Buzzetti

Coordinación Técnica MIDES-CEIP

Coordinadora Programa Maestros Comunitarios
Mtra. Insp. Rosario Ramos

Asistencia Técnica MIDES-CEIP
Lic. Analía Acevedo
Mag. Paola Dogliotti

Autores

Prof. Virginia Alonso y Prof. Adriana Barlocco

Supervisión Técnica

Mag. Paola Dogliotti

Equipo Asesor General

Lic. Analía Acevedo, Mtra. Graciela Almirón,
Mag. Valentina Curto, Mag. Paola Dogliotti,
Mag. Leticia Folgar, Mtra. Rosario Ramos,
Mag. Antonio Romano.

Agradecimiento especial al equipo que diseñó este proyecto:

Mtra. Graciela Almirón, Mag. Valentina
Curto, Mag. Paola Dogliotti, Mag. Leticia
Folgar, Mag. Antonio Romano.

Equipo de Diseño:

Diego Guijarro, María Elena Fernández

Coordinador: Diego Guijarro

Maquetación y armado:

María Elena Fernández

www.fernandez.com.uy

Ilustraciones: Diego Guijarro

Corrección de estilo:

Rosanna Peveroni

Coorrespondencia:

Coordinación Técnica MIDES-CEIP.
Juan Carlos Gómez 1314 / CP 12100
Montevideo-Uruguay
Telefax: 29167493
ceipmides@gmail.com

Impreso en

ISBN 978-9974-7781-6-0

ISBN 978-9974-7781-5-3

PRESENTACIÓN

La Coordinación Técnica del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) tiene el agrado de acercar este valioso aporte pedagógico y didáctico a los maestros, maestros comunitarios, profesores de Educación Física, maestros directores, coordinadores de Educación Física y a la escuela pública en general.

Encastres: algunas propuestas para una escuela en juego es parte de un proyecto de Investigación y Desarrollo que busca promover procesos de reflexión y creación en los profesionales de la educación en el cotidiano escolar.

Los «encastres», lejos de pretender ser meras «guías metodológicas» a ser aplicadas por los docentes, intentan constituirse en un disparador de propuestas a ser «amasadas», reconstruidas por los diversos colectivos de la escuela. De este modo, tal como surge del título, son una invitación a jugar con el concepto de encastre, sabiendo que las propuestas pedagógicas encontrarán formas de mixturarse con la rica experiencia de los territorios y así se asimilarán con los aprendizajes que surgen en cada uno de los contextos.

En esta primera serie se presenta un conjunto de cinco «encastres»: Narrativa, Pensamiento Conceptual, Circo, Recreación y Danza. Los dos primeros están dirigidos a los maestros comunitarios y los tres últimos a los profesores de Educación Física. Si bien son los colectivos desde donde se enmarca el trabajo, fueron elaborados con una mirada universal, pensando en la totalidad de los actores implicados en las instituciones educativas.

Los «encastres» fueron producidos por un equipo multidisciplinario integrado por ocho especialistas con variados perfiles y trayectorias docentes, en un proceso de producción colectiva. Esto implicó el permanente intercambio desde la especificidad de cada área o disciplina en juego, que forma parte del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008, con la mirada particular del Programa Maestros Comunitarios y la Educación Física Escolar.

En cierto modo los «encastres» apuestan a abrir el espectro de posibilidades que brinda el programa, permitiendo el vínculo y la interrelación de los distintos saberes desde una visión integradora y armónica sin perder la especificidad de las diversas disciplinas.

Estas propuestas son una apuesta a la sistematización de este equipo de especialistas que ponen a su disposición su rica trayectoria y experiencia y que intentan invitar a encastrar otras iniciativas posibles que se desarrollarán en los variados territorios y servirán para la escritura de otras experiencias desarrolladas en el cotidiano escolar.

Encastres: algunas propuestas para una escuela en juego es una invitación a crear, a imaginar nuevas formas de encastrar la teoría con la práctica, para que se armen y desarmen en sus manos...

Mtra. Insp. Rosario Ramos
Mag. Paola Dogliotti
Lic. Analía Acevedo

Coordinación Técnica MIDES-CEIP





Circo

Este «encastre» se propone como un aporte a la reflexión y al trabajo de los docentes interesados en profundizar en la temática del circo en tanto área artística inserta en el contexto educativo de la escuela primaria. La inclusión de esta disciplina en el marco del programa de Educación Física escolar no ha estado exenta de resistencia y son varios los factores que alimentan tanto las críticas como el apoyo de que ha sido objeto.

Se trata de un contenido nuevo en el Área del Conocimiento Corporal y en el programa, en el marco de las Actividades Expresivas. A esta situación se suma la dificultad para contar con lugares adecuados para realizar este tipo de actividades, la falta de materiales (que poco a poco van llegando a las escuelas) y en algunos casos un sentimiento de extrañeza hacia el circo dentro del ámbito escolar.

En el siguiente trabajo se brindará la posibilidad de acercarse a este campo: por un lado, desde una perspectiva histórica y teórica; por otro, desde diversas propuestas en las que los autores han trabajado en sus respectivas prácticas educativas. Se propone, pues, como un aporte para el abordaje de una práctica sumamente enriquecedora de la experiencia corporal, de la mano de una tradición artística.

El lector se encontrará, por un lado, con la fundamentación del trabajo. En ella se hará una breve reseña de la historia del circo en sus manifestaciones modernas (circo tradicional, circo criollo y circo contemporáneo) y su relación histórica con el campo de la Educación Física. Se abordarán las nociones de «cuerpo» y «técnica» para encuadrar la intervención educativa en lo corporal y una reflexión sobre la inclusión del circo en la escuela.

Por otro lado, se presenta una serie de propuestas de trabajo para las siguientes disciplinas: acrobacias grupales, acrobacias aéreas –tela y trapecio– y payasos. Estos tres contenidos se presentan sobre la base de tres dimensiones fundamentales en toda disciplina artística: técnica, creación y composición.

Por último, se proponen aportes para la creación de una función de circo.

ÍNDICE

I. FUNDAMENTACIÓN	9
1. El circo y su historia	9
Circo tradicional	9
Circo criollo	9
Circo contemporáneo	10
2. El circo y la Educación Física	11
3. Cuerpo y técnica: breve marco sobre la educación de lo corporal	12
Cuerpo	12
Técnica	13
4. El circo en la escuela	14
II. PROPUESTAS DE TRABAJO	17
A. Acrobacias grupales	17
1. ¿Qué son las acrobacias?	17
2. ¿Cuáles han sido sus ámbitos de desarrollo a partir de la modernidad?	17
3. Abordaje del trabajo acrobático	18
a. Trabajos de base para la acrobacia grupal	18
b. Trabajo técnico	20
c. Entrada en el lenguaje acrobático a partir de la improvisación y la creación	21
d. Composición de una escena a partir del material generado	22
B. Acrobacia aérea: tela y trapecio fijo	23
1. Tela	23
Propuestas para tela	25
a. Sensibilización con el elemento y posiciones básicas	25
b. Figuras básicas	27

2. Trapecio fijo	34
Propuestas para trapecio	34
a. Sensibilización con el elemento y posiciones básicas	34
b. Figuras básicas	38
3. Propuestas en conjunto para ambos elementos aéreos	41
a. Propuestas de improvisación y creación	41
b. Propuestas de composición	41
Algunas pautas para la seguridad en el trabajo	41
C. Payaso	42
a. ¿Qué caracteriza a un payaso?	44
b. ¿Cuáles han sido los ámbitos de desarrollo más importantes a partir de la modernidad?	44
c. Propuestas	46
a. Sensibilización y preparación para la improvisación individual y grupal	46
b. Improvisación y creación	47
c. Composición de una escena	51
III. APORTES PARA LA CREACIÓN DE UNA FUNCIÓN DE CIRCO	53
1. Búsqueda de propósitos en común entre los involucrados	53
2. Trabajos de improvisación a partir del tema planteado	53
3. Composición global de la obra	54
4. Distribución de tareas	54
IV. BIBLIOGRAFÍA	56



I. FUNDAMENTACIÓN

1. El circo y su historia

El circo cuenta con una historia muy rica y las disciplinas que hoy son parte de esta rama del arte son consideradas –junto con la danza– unas de las más antiguas en el universo de las prácticas corporales del hombre, de la cual existen registros de hace más de 2.000 años.¹ Prácticas como el contorsionismo, los malabares o las acrobacias estaban asociadas a un carácter mítico-religioso relacionado con la preparación de guerreros, rituales y prácticas festivas. Las «especialidades», tales como el circo, la danza o el teatro, empezarán a marcarse a partir del Renacimiento y la modernidad como consecuencia de procesos complejos que habilitan el pasaje de un sujeto del carnaval a un sujeto espectador.²

El circo entendido como espectáculo moderno, tal como lo concebimos en la actualidad, no nacerá sino a partir del crecimiento de la burguesía europea de los siglos XVI al XIX. Su base se dará en este contexto por la asociación de artistas ambulantes de ferias y plazas públicas con grupos ecuestres de origen militar. El lugar que ocupaban el mito y la religión se tornará laico y, más específicamente, comercial. Nace de esta forma un espectáculo que reúne en una carpa o anfiteatro a artistas de variada procedencia, especializados en contorsionismo, acrobacia sobre caballos o trapecios, manipulación de objetos, magia, etcétera.

Circo tradicional

Ya entre las manifestaciones modernas de este tipo de espectáculo es posible diferenciar distintos estilos correspondientes a distintas épocas y lugares. La manifestación más popular desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XX es la que se denomina «circo

clásico» o «tradicional». Esta corriente surge sobre la base de un núcleo familiar: compañías nómades basadas en la transmisión a través de generaciones, tanto de valores y prácticas como de un conocimiento grupal y comunitario. Los espectáculos están compuestos por distintos números sin conexión argumental entre sí, en los que se destaca el entrenamiento corporal al servicio de la máxima destreza y peligro, el amaestramiento de animales y la exhibición de «fenómenos» que según la época van desde la mujer barbuda, los enanos o personas con deformidades hasta personas exóticas de culturas lejanas.

Estos circos tradicionales continúan siendo una parte viva de este arte y conviven en la actualidad con otras manifestaciones, surgidas en las últimas décadas, basadas en criterios estéticos distintos.



Estados Unidos, 1931.

Circo criollo

Un capítulo muy importante en la historia del circo en Uruguay es la del «circo criollo».³ Esta manifestación cultural comienza a desarrollarse a partir de 1830 en el

1 Ver DUPRAT, Rodrigo Mallet (2007). *Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para a educação física*. Campinas, SP: s.n.

2 Se puede ampliar este punto con la obra de autores como LE BRETON, David (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad* (2ª edición). Buenos Aires: Nueva Visión; y BAJTÍN, Mijaíl (1987). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.

3 En nuestro país Juan González Urriaga ha publicado varios libros y artículos basados en su trabajo de investigación sobre el circo criollo. Ver: GONZÁLEZ URTIAGA, Juan (2005). *El triste arte de hacer reír*. Montevideo: Organización Nacional Pro Laboral.

Río de la Plata estableciendo una estrecha relación con el teatro de la época. Los Podestá –familia del teatro uruguayo que desarrolla su profesión sobre todo en Buenos Aires– son considerados los creadores del circo criollo. En este se realiza una presentación de números de circo tradicional y se incorpora una segunda parte que consiste en la representación de una pantomima gauchesca. De esta forma la primera parte se desarrolla en el picadero –números de trapecio, payasos, acróbatas– y la segunda en el proscenio⁴ de la carpa donde se exhiben obras del teatro nacional (dramas gauchescos) y del teatro universal.

Se trata de una forma particular, originada en Argentina y Uruguay, que se diferencia del circo europeo o norteamericano ya que se detuvo a reflejar mediante las obras locales la situación sociocultural y política de la época. En un país con escasa comunicación entre la capital y el interior, el circo criollo fue una importantísima manifestación cultural y popular que recorrió todo el territorio llevando un repertorio gauchesco tradicional. El baile típico del Pericón, tan presente en nuestra escuela pública, formaba parte del cierre de los espectáculos de los circos criollos de Uruguay.

Los circos criollos comienzan a desaparecer de la escena local a partir de 1970. Los propios artistas le adjudicarán al auge de la televisión la poca asistencia de público a los espectáculos, lo que determina la casi total ausencia de circos nacionales en las últimas décadas.⁵ Este espacio fue sustituido por circos extranjeros que cada cierto tiempo realizan sus temporadas en el país. Recién en los últimos diez años comienzan a verse en la ciudad expresiones locales relacionadas con lo circense. Pero esta nueva aparición del circo poco tiene que ver con el circo criollo y presenta más rupturas que continuidades con esta tradición, ya que se distancia en varios aspectos: transmisión del conocimiento, sustento económico, espacios de armado y presentación del espectáculo, estilo de vida, formación artística, etcétera. Esta nueva forma de circo que se origina en América del Norte y Europa es lo que se denominará «nuevo circo» o «circo contemporáneo».



José Podestá "Pepino 88".
(Primer payaso criollo)



Carpa de circo de la familia Podestá.

Circo contemporáneo

Hacia finales de 1970 comienza a desarrollarse una nueva tendencia que se distanciará en varios aspectos de la forma precedente del circo. Son varios los puntos que marcarán una ruptura con las formas tradicionales. En primer lugar, habrá un cambio radical en la forma de transmisión en tanto que la familia dejará de ser el núcleo central en la continuidad de saberes y tradiciones y serán las escuelas de circo⁶ las que tomen este legado cultural para difundirlo a un mayor número de

personas ya no directamente ligadas a las tradicionales familias de cirqueros. A este punto se suman los lazos que se establecerán con lenguajes provenientes del teatro, la danza y la música así como con otras artes, la búsqueda de intervención de distintos espacios escénicos, nuevas preocupaciones en la creación de una obra que no se reducen al virtuosismo y la destreza corporal en «números» aislados sin hilo argumental, el interés por la formación variada de los artistas como base de las interpretaciones, entre otras cosas. Los animales serán excluidos de estos espectáculos y la ciudad en sus distintos espacios será posible escenario de intervenciones circenses.

En Montevideo esta corriente viene creciendo rápidamente en los últimos años y pueden encontrarse varios colectivos que realizan sus espectáculos en teatros, salas independientes o en la calle. Este crecimiento y este cambio en la forma de su transmisión son algunos de los factores que han hecho posible que el circo ingrese al programa escolar como un área más a ser desarrollada por los docentes.

4 Se denomina proscenio a la parte del escenario más inmediata al público. El picadero es la pista de arena donde se llevan a cabo los números de circo.

5 Cf. GONZÁLEZ URTIAGA, Juan (2003). *El circo criollo en el Uruguay: sus artistas, su repertorio y su vocabulario*. Montevideo: Organización Nacional Pro Laboral.

6 En la actualidad la formación en esta área en todas partes del mundo se puede realizar en espacios muy variados: escuelas de circo de carácter universitario, escuelas nacionales, escuelas municipales, espacios no gubernamentales, clubes deportivos, etcétera.



Palacio Legislativo de Montevideo. Conmemoración del cambio parlamentario del 15 de febrero de 2005. El grupo Grava participó en el espectáculo realizando acrobacias aéreas entre las columnas del Palacio Legislativo. **Foto:** Andrés Cuenca.

2. El circo y la Educación Física

La relación entre estas áreas no es nueva en la historia de la Educación Física. Esta se conforma a principios del siglo XIX en un novedoso campo disciplinar basado en el desarrollo de las culturas urbanas y la presencia del Estado⁷ y se orienta a la educación corporal de los niños en el ámbito escolar. Esto tiene lugar a partir de la incorporación y sistematización de diversas prácticas corporales⁸ tomadas con un sentido pedagógico,

desarrollándose discursos y estudios sobre cuáles de esas prácticas son realmente educativas para constituir la base higiénica de la creciente población de finales del siglo XIX. En esta selección, hecha por científicos, higienistas y pedagogos de la época, se define qué contenidos incorporar a la escuela: la gimnasia, los juegos escolares, ejercicios militares para varones, el deporte.⁹ El conocimiento de las técnicas de las acrobacias provenientes del mundo del circo será incorporado a la gimnasia mediante un proceso de codificación progresiva de los gestos, orden, disciplina,

7 Cf. AISENSTEIN, Ángela (2006). «La educación física en el currículo moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar (Argentina, 1880-1960)». En: ROZENGARDT, Rodolfo (Coord.) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 69-84.

8 El término «prácticas corporales» tiene sentidos diversos según autores y campos de conocimiento (ver LAZZAROTTI FILHO, A., SILVA, A., ANTUNES, P., SILVA, A., LEITE, J. «O termo Práticas Corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física». En: *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n.1, 2010. pp. 11-29. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9000/7513>. Acceso: 31 de enero de 2012. Nos referimos aquí al conjunto de manifestaciones culturales que implican la dimensión corporal en expresiones complejas (que trascienden los usos cotidianos del cuerpo) tales como los deportes, las luchas, la danza, el circo, la gimnasia, los juegos, etc.

9 Sobre la educación del cuerpo en la escuela primaria uruguaya de la reforma vareliana ver: RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar (2011). «Una conciencia y un corazón rectos en un cuerpo sano: educación del cuerpo, gimnástica y educación física en la escuela primaria uruguaya de la reforma». En: SCHARAGRODSKY, Pablo. (Comp.). *La invención del «homo gymnasticus»: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo Libros. O RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar (2008). «La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo». En: SCHARAGRODSKY, Pablo. (Comp.). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

reglas y técnicas precisas que puedan ser controladas y evaluadas.¹⁰

En las últimas décadas la Educación Física atraviesa una crisis que ha puesto sobre la mesa algunas discusiones importantes: su relación con las ciencias (y la pretensión de cientificidad de este campo), la definición de su objeto de estudio, los contenidos específicos de enseñanza, la relación entre medios y fines, la dimensión de la técnica en el ámbito escolar, entre otros aspectos.

En este proceso de revisión se vuelve a poner la mirada sobre aquellas prácticas corporales que han estado cercanas históricamente al campo y que conforman un saber capaz de enriquecer la experiencia corporal¹¹ de los alumnos de manera amplia, en su relación con la técnica, el arte y la cultura más allá de cierto predominio de los deportes en la escena educativa de las últimas décadas.

Resaltamos en este punto la importancia de ser respetuosos ante los contenidos que desde el rol de profesor de Educación Física nos toca poner en juego ya que estos provienen de áreas variadas y a veces muy lejanas de la experiencia corporal del docente. Este trabajo es un pequeño aporte en este sentido, de acercamiento, vinculación y formación para no perder parte de la riqueza del circo en su proceso de transformación en contenido pedagogizado y didactizado. La Educación Física cuenta con una importante tradición en instrumentalizar las técnicas de las que se vale para el cumplimiento de objetivos como el desarrollo motriz, así como suele incorporar reglas del campo deportivo a juegos y técnicas variadas: competencia, ganadores y perdedores, foco en la evaluación técnica y la destreza individual, entre otros.

3. Cuerpo y técnica: breve marco sobre la educación de lo corporal

Cuerpo

El cuerpo en tanto objeto de estudio de las ciencias sociales y humanas es relativamente nuevo en Uruguay y ha entrado recientemente en las discusiones que lo problematizan en su relación con la educación.¹² Cada sociedad en momentos particulares de su historia ha esbozado saberes particulares en relación con el cuerpo. El cuerpo se inscribe dentro de una compleja trama de representaciones, prácticas, discursos e imaginarios que hablan de él. La base material (corporal) del ser humano no deja de estar atravesada por la representación –por la cultura–, ya que «no existe nada natural en un gesto o en una sensación».¹³

La educación puede entenderse como campo de aplicaciones de conocimientos provenientes de diversas disciplinas y para el caso de la Educación Física (que cuenta con un espacio propio, visible y destacado entre las pedagogías del cuerpo) la relación cuerpo-educación se ha constituido y aún se constituye con el signo de lo bio-médico que multiplica sus efectos totalizantes en solidaridad con la formación social capitalista y los medios de comunicación de masas. La educación del cuerpo de los niños en el interior de las paredes escolares está basada fundamentalmente en el cumplimiento de objetivos relacionados a la salud, asentada en principios fisiológicos e higiénicos, acompañados de una educación de la moral.¹⁴ El campo de la Educación Física ha sido encauzador natural de este mandato social en el trabajo sistemático sobre el cuerpo y el movimiento. Una vez que las ciencias naturales y médicas resultan insuficientes para conceptualizar todo lo que la Educación Física reclama para sí, serán otras ciencias del área social las que a partir del siglo XX pasen a ocupar un lugar central al justificar la educación corporal de niños y jóvenes: se trata principalmente de la psicología, la psicomotricidad y la sociología.

Si bien es imprescindible pensar la educación desde la mirada de las ciencias sociales, es preciso reconocer que algunos de sus discursos le han costado caros a la Educación Física, que atravesando un proceso de cuestionamiento de su legitimidad pasó a considerar

10 Ampliar en SOARES, Carmen (2005). *Imagens da Educação no Corpo* (3ª edición). San Pablo: Autores Asociados y en ALONSO, Virginia (2007). «Técnica y educación: desde un saber como techné a una tecnología del cuerpo». En: *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. esp., p. 314-332, jun. 2007. Disponible en: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1740/1583> Acceso: 6 de febrero de 2012.

11 Sobre la experiencia y el cuerpo ver: RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar (2007). «Breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo». En: *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. esp., p. 32-47, jun. 2007c. Disponible en: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1724/1567> Acceso: 6 de febrero de 2012.

12 Algunas excepciones en la región las hacen investigadores como Aisenstein, Scharagrodsky, Barrán, Porzekansky, Rodríguez Giménez.

13 LE BRETON, David (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión. p. 9.

14 Las investigaciones de Rodríguez Giménez (2007) y Dogliotti (2007) sobre las representaciones del cuerpo en los programas de Educación Física de Primaria y Secundaria evidencian que los discursos del cuerpo que emergen con más fuerza son los provenientes de la anátomo-fisiología.

propios conceptos como aprendizaje motor y cognitivo, desarrollo de las capacidades motrices, prevención de lesiones y enfermedades, etcétera, o incluso a asumir discursos provenientes de la sociología que justifican la actividad física y el deporte por el hecho de encauzar a niños y jóvenes alejándolos de los peligros de la calle.

Queremos resaltar que pensar el cuerpo desde la mirada de las ciencias sociales (e introducir, de la mano del psicoanálisis, la imposibilidad del conocimiento pleno del sujeto –de su cuerpo–) no implica de ninguna manera el desconocimiento de su materialidad biológica. La referencia a lo biológico es fundamental en tanto dimensión constitutiva del sujeto. El reduccionismo está en creer que el conocimiento de aquello que llamamos cuerpo es enteramente posible desde la mirada de la ciencia y a partir de allí, educable.

Técnica

La cuestión de la técnica nos remite a discusiones complejas del ámbito de la filosofía en estrecha relación con la ciencia y la tecnología. Nos limitaremos aquí a esbozar los puntos más relevantes en su entramado con lo corporal en el contexto de la modernidad.¹⁵

La modernidad se caracteriza por el dominio de la ciencia positivista y la racionalidad instrumental como forma de conocimiento.¹⁶ Dejaremos planteada aquí la noción de técnica corporal en un sentido amplio, como la tratada por Mauss,¹⁷ en tanto usos del cuerpo de forma tradicional y eficaz.

«Cada técnica, cada conducta, aprendida y transmitida por tradición, están en función de ciertas sinergias nerviosas y musculares que constituyen cada una un verdadero sistema, solidario, por otra parte, con un determinado contexto sociológico [...] aplicable no solo a las más humildes técnicas, como son la producción de fuego por frotamiento [...], sino también a esas grandes construcciones, a la vez físicas y sociales, en que consisten las diferentes gimnasias.»¹⁸

15 Sobre una reflexión de la técnica y las prácticas corporales en la educación, ver ALONSO, Virginia (2008). «Técnica y prácticas corporales: reflexiones desde la educación». En: *Actas del XII Encuentro Nacional VII Internacional de Investigadores en Educación Física*, Montevideo, ISEF-Udelar. Disponible en: www.isef.edu.uy. Acceso en abril de 2012.

16 Cf. HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor (1998). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos* (3ª edición). Madrid: Trotta.

17 MAUSS, Marcel (1991). *Sociología y antropología* (2ª edición). Madrid: Tecnos.

18 LÉVI-STRAUSS (1991). Introducción en: MAUSS, Marcel. Op. cit. p. 5.

La técnica corporal tendrá en este sentido una doble dimensión: será un medio de conocimiento para lograr determinados fines, pero no se limitará a esto, sino que en tanto tradición cultural es ya conocimiento y transformación de la realidad. No se reduce a decir que utilizamos ciertas técnicas para otros fines, la incorporación de una técnica ya nos conforma como sujetos. A la vez que nos da mayor libertad para la consecución de un gesto, nos adentra en lenguajes codificados que se naturalizan en el cuerpo. Advertimos ciertos riesgos al comprender que formamos parte de una extensa pedagogía del cuerpo apoyada en la industria cultural, entre otras, que sustenta esta estrecha relación cuerpo-tecnología estructurando así una nueva sensibilidad. La tecnificación del cuerpo irá marcando un camino hacia el empobrecimiento de la experiencia.

«[...] la relación de pura funcionalidad con las cosas, que no deja margen para cualquier expresión de libertad y autonomía del individuo, conduce inevitablemente a la pérdida de una de las bases de la constitución del sujeto: la experiencia.»¹⁹

No se trata aquí de hacer una crítica a la técnica corporal y lo que ella implica en términos de producción. Por el contrario, lo que queremos dejar planteado a partir de este marco conceptual es que realizamos la crítica hacia la técnica inmersa en una racionalidad instrumental en la cual se olvida su contexto de creación, la cultura que la produce, la finalidad para la que surge, etcétera, dejando un bagaje de gestos corporales en tanto automatismos, modelos exactos a reproducir analizados en sus ángulos, trayectorias, ritmos, grados de contracción muscular, etcétera. Solo si el cuerpo es concebido como objeto a ser analizado, medido, desmenuzado en sus huesos, músculos y articulaciones, es posible pensar la codificación de un gesto en donde se marque un único modelo de perfección y el mínimo desvío sea tratado como error. El código de puntuación de Gimnasia Artística (que reglamenta los descuentos expresados en décimas de puntos de aquello que se aleja de la técnica ideal) dará cuenta de esta preocupación extrema por corregir los errores de un gesto científicamente estudiado.

En la mirada que estamos proponiendo le damos un lugar distinto al concepto de error. Queremos aclarar que estamos lejos de desconocer las técnicas que nos conforman en nuestra cultura, en el arte,

19 BASSANI, Jaison; VAZ, Alexandre. «Técnica, corpo e coisificação: notas de trabalho sobre o tema da técnica em Theodor W. Adorno». En: *Educación y Sociedad*, Campinas, vol. 29, n. 102, enero-abril de 2008. pp. 99-118. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acceso: 6 de febrero de 2012. p. 108.

la ciencia o el deporte y valoramos el desarrollo virtuoso de aquellos que se dedican a aprender una disciplina en profundidad. Lo que resaltamos aquí es el hecho de valorar la búsqueda y la forma por la cual un sujeto se enfrenta a una propuesta que lo desafía en su experiencia con el cuerpo. Las respuestas distintas (no erradas) que surgen pueden abrir nuevos caminos, movimientos, figuras, enlaces, etcétera, que sorprendan y enriquezcan nuestro trabajo.

En este camino la Educación Física suele olvidar la razón por la cual se vale de ciertas técnicas, no encontrando otro sentido más que la destreza y la performance insertas en un contexto de competencia.

4. El circo en la escuela

El circo es un campo que a menudo se considera menor dentro de las artes escénicas y es frecuentemente estigmatizado en nuestro medio. Suele estar rodeado de cierto imaginario fantástico que produce efectos en la percepción de este «mundo», que va del espanto a la fascinación y es frecuente que se le reste importancia y se adjudique a una cuestión de moda su presencia en los ámbitos educativos, en este caso la escuela.

Entre los autores que tratan el tema del circo en la escuela predominan algunos discursos que giran en torno a los siguientes planteos:

a. Justificación del circo en la escuela.

- «Incide en la tan anhelada educación integral de los alumnos puesto que las diferentes situaciones motrices que se plantean suponen un desarrollo personal en todos los ámbitos (afectivo, social, motor y cognitivo)».²⁰
- La actividad física del circo puede representar un contenido muy válido para dar respuesta a los diferentes contenidos y objetivos que se plantea la Educación Física escolar respondiendo a sus contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales.²¹
- «La temática de circo se presenta como un contenido muy interesante para la

Educación Física, puesto que se pueden trabajar todos los bloques temáticos que ésta quiere desarrollar en los alumnos». Se presentan a continuación los siguientes bloques: control corporal, habilidades motrices, cualidades físicas, expresión corporal y actividades físico-deportivas.²²

- El circo como propuesta significativa para el desarrollo de los contenidos de la Educación Física escolar.²³

b. Preocupaciones y preguntas.

- ¿Qué objetivos puede alcanzar la Educación Física y Deportiva mediante la práctica de las artes del circo?²⁴
- ¿Qué competencias desarrollar en las artes del circo?²⁵
- ¿Qué estrategia desarrollar para enseñar contenidos de la Educación Física seleccionados?
- ¿Cómo pueden los datos teóricos del aprendizaje motriz influir en los contenidos del aprendizaje de las artes del circo? Se detalla luego el desarrollo de las aptitudes necesarias: equilibrios, coordinación óculo-motriz, lateralización.²⁶
- Se propone clasificar los distintos bloques temáticos (acrobacia, malabares, etcétera) según las situaciones motrices que implican según los fundamentos de la praxiología motriz de P. Parlebas.²⁷

A partir de la lectura de estos y otros autores que hacen planteos similares, y luego de todo lo expuesto en el marco conceptual, queremos tomar distancia de los principios en los cuales se basan dichos discursos y colocarnos en una posición particular frente a la inclusión del circo en la escuela.

22 *Op. cit.* p. 32.

23 GÓMEZ, Patricia Nora. «El circo en la escuela como proyecto: una propuesta significativa para el desarrollo de los contenidos de la Educación Física escolar». En: *Lecturas: EF y Deportes*. Buenos Aires v. 12, n. 115, diciembre de 2007. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd115/el-circo-en-la-escuela.htm>. Acceso: 25 de mayo de 2012.

24 FOUCHET, Alain (2006). *Las artes del circo: una aventura pedagógica*. Buenos Aires: Stadium. p. 20.

25 *Op. cit.* p. 26.

26 *Op. cit.* p. 39.

27 INVERNÓ, *op. cit.* p. 26.

20 INVERNÓ, Josep (2003). *Circo y educación física: otra forma de aprender*. Barcelona: INDE Publicaciones. p. 23.

21 *Op. cit.* p. 31.

Esta situación puede ser pensada simplemente como inclusión de nuevas actividades en el currículum que vengan a cumplir con los objetivos de la Educación Física de forma novedosa y atractiva, o bien –en un sentido más crítico– puede pensarse desde la creación, producción y transmisión de un nuevo saber del cuerpo en la escuela, proveniente del arte en su relación con la educación y la enseñanza. No nos interesa alimentar un activismo pedagógico por medio de un manual de movimientos que simplemente provea más actividades para los mismos objetivos. Si no ponemos en dimensión esta inclusión en el ámbito escolar en su relación con el arte, la cultura y el juego, terminaremos haciendo con nuestras prácticas de Educación Física más de lo mismo, rindiendo culto a las tradiciones médicas, militares, deportivas, gimnásticas, etcétera. Por eso proponemos alejar la pertinencia de esta área en la escuela basada en objetivos de aprendizaje motor y cognitivo, destreza corporal, desarrollo de las capacidades motrices como la coordinación, prevención de malos hábitos posturales, etcétera. El aprendizaje de las técnicas del circo sin duda va a implicar todas estas nociones en relación a lo corporal (y muchas más que no son mensurables), pero las ubicamos en un lugar periférico, como consecuencia y no como motor o eje central del trabajo.

Destacamos para esta área la importancia del rol del profesor en tanto generador y habilitador de experiencias estéticas que potencien capacidades que los niños muchas veces traen, si comprendemos que la materia prima del circo está muy cerca de la cotidianidad del niño: la incoherencia del clown, la búsqueda constante de transformación del orden natural de las cosas, el movimiento desafiante, el contacto, etcétera.

Queremos señalar, a su vez, un fenómeno que entendemos problemático dentro de las prácticas corporales y que se hace evidente en el ámbito del circo y particularmente en el de las acrobacias. Se trata de una creciente tendencia a la deportivización de prácticas surgidas en contextos variados que nada tienen que ver con dinámicas de competencia. Sin embargo, es cada vez más frecuente ver cómo se transforma la lógica de variadas prácticas artístico-culturales, transformándolas en deportes competitivos.²⁸

28 Tal es el caso de la gimnasia artística y el acrosport, que surgen a partir de las acrobacias de los artistas de circo, o de la gimnasia rítmica, que es una transformación de la gimnasia moderna que se encontraba más cercana a la danza que a un deporte. Es llamativa en este sentido la incorporación que realiza la Asociación Deportiva de Integración Colegial de danzas «urbanas» como el hip hop o el reggaeton a sus competiciones.

Resaltaremos algunos puntos fundamentales que a nuestro entender deberán orientar el trabajo del circo en la escuela y que giran en torno a los siguientes ejes:

- Contribuir en colocar a los alumnos delante de este patrimonio de la cultura corporal de la humanidad entendida como un saber cultural tradicional, sin reducirlo a un conjunto de técnicas utilitarias al desarrollo de las capacidades del cuerpo, sobre las que ha predominado históricamente una mirada anátomo-fisiológica.
- Abordar el contenido en sus dimensiones creativa, técnica y compositiva (ninguna de estas tres dimensiones puede faltar en una disciplina artística).
- Brindar una experiencia corporal rica que potencie la risa, la expresividad, el placer, el juego, la comunicación y el trabajo en conjunto.
- Enfrentar a los sujetos a desafíos corporales ante situaciones infrecuentes, tanto en las distintas posiciones corporales como en el trabajo con los objetos.
- Potenciar el trabajo individual y grupal mediante el contacto corporal cooperativo y las ayudas.
- Brindar un trabajo global sobre la formación corporal entendiendo el desarrollo de las capacidades como habilitante de aprendizajes y cuidado del cuerpo frente a un trabajo exigente.
- Poner en juego una experiencia estética a partir de un trabajo desde lo sensible (los sentidos, lo plástico).
- Promover experiencias escénicas comprendiendo la riqueza del aprendizaje para ambos roles implicados (quien expone su trabajo y quien observa). Enfatizar el respeto mutuo de cada rol, que no se limita a una dualidad productor-consumidor, sino que es entendido como un momento distinto del proceso creativo del que todos son parte.
- Generar oportunidades de realizar un trabajo interdisciplinario con otros agentes implicados en la escuela (docentes, padres).

II. PROPUESTAS DE TRABAJO

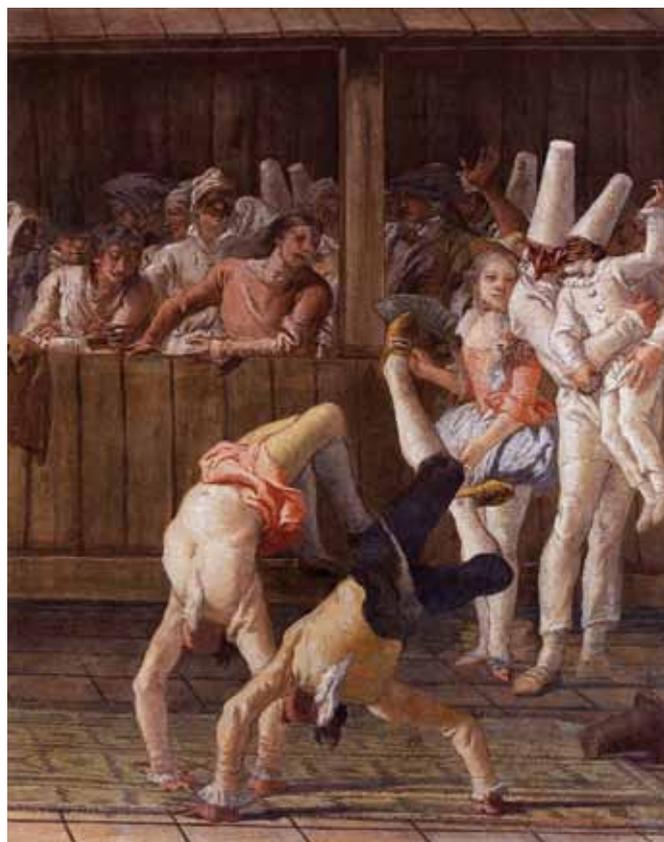
A. ACROBACIAS GRUPALES

1. ¿Qué son las acrobacias?

Llamamos acrobacias a situaciones corporales infrecuentes, alejadas de los gestos cotidianos, que no responden a la mera funcionalidad del movimiento con fines utilitarios. Se trata del cuerpo en una búsqueda de acciones que desafían la gravedad, buscan el vuelo, la superación de los logros obtenidos y han estado históricamente vinculadas a espacios festivos y rituales, promoviendo la risa y el asombro de los espectadores.



Francisco de Goya, *Pequeños gigantes*. 1791.



Giandomenico Tiepolo, *Polichinelas y acróbatas*. 1793.

2. ¿Cuáles han sido sus ámbitos de desarrollo a partir de la modernidad?

Es posible identificar diversos ámbitos.²⁹ En el ámbito artístico, en el teatro, donde para algunas corrientes la acrobacia es una parte importante del trabajo corporal de los actores; en la danza clásica (los *porté* de los dúos de ballet) y contemporánea (especialmente en la danza de contacto o *contact improvisation*); y en el circo, donde la acrobacia juega un papel muy importante siendo una de sus principales disciplinas. En el ámbito deportivo, en el que forma parte de deportes como gimnasia artística, gimnasia rítmica, saltos ornamentales, *tumbling*, acrosport, patinaje

²⁹ Nos basamos en planteos de BROZAS, María Paz, PEDRAZ, Miguel Vicente (1999). *Actividades acrobáticas grupales y creatividad*. Madrid: Gymnos.

artístico, etcétera);³⁰ en el ámbito escolar, donde ha estado ligada a los contenidos de la gimnasia gracias sobre todo a la herencia de la gimnasia alemana y de la gimnasia natural austríaca.

Nuestro planteo de acrobacias grupales en el contexto escolar se basa en una forma particular de abordar este contenido. Tomará los aportes de los ámbitos artístico y deportivo nombrados, pero marcamos nuestra línea alejada de los fines únicamente escénicos que priorizan el producto en detrimento del proceso así como de las reglas deportivas y sus técnicas codificadas; por el contrario, pondremos el foco en la cooperación y la búsqueda creativa de movimientos.

3. Abordaje del trabajo acrobático

Proponemos organizar el trabajo sobre la base de cuatro dimensiones que observamos en el proceso acrobático.

a. Trabajos de base para la acrobacia grupal: confianza, contacto, conciencia postural, ayudas, etcétera. Cruces con danza, expresión corporal y gimnasia.

b. Trabajo técnico.

c. Entrada en el lenguaje acrobático a partir de la improvisación y la creación.

d. Composición de una escena a partir del material generado.

PROPUESTAS PARA CADA MOMENTO

a. Trabajos de base para la acrobacia grupal.

Partimos de la base de que los docentes ya han trabajado sobre distintas propuestas que involucren la percepción corporal con base en las nociones de:

- Equilibrios, peso y contrapeso.

³⁰ El acrosport es un deporte acrobático grupal. Fue incluido por la Federación Internacional de Deportes Acrobáticos, fundada en 1973. En 1999 este deporte se incorpora a la Federación Internacional de Gimnasia. Ya comentamos la problemática tendencia, a nuestro entender, de transformar prácticas corporales relacionadas al arte en sistemas gimnásticos que apunten al rendimiento o en deportes competitivos. Como ejemplos alarmantes nombramos el caso del yoga, que además de haberse convertido en deporte está peleando un lugar por integrarse a los Juegos Olímpicos, y la capoeira, que en el mismo proceso es declarada deporte nacional en 1972.

- Tensión y relajación muscular.
- Contacto intercorporal.
- Alineación postural.
- Base de sustentación.
- Planos y ejes corporales.
- Espacio común.

Las experiencias en estos temas serán clave en la incorporación del trabajo acrobático y son a su vez abordadas en la Educación Física desde la gimnasia escolar, la expresión corporal y la danza.

Resaltamos a su vez la importancia de valorar el bagaje de experiencias populares de los niños que tienen como base la acrobacia grupal. Este conocimiento tradicional se evidencia en los juegos típicos de traslados a «caballito», «salto de rango», las cinchadas de toma de manos, los «calcitos», etcétera. Por esta razón nos limitaremos en este punto a algunas dinámicas a modo de ejemplo que estén ya enfocadas hacia el lenguaje acrobático. Cada docente desde su experiencia podrá variar, enriquecer y complementar las actividades.

1. Ejercicios posturales: uno acostado mantiene el bloqueo postural mientras un compañero trata de girarlo en su eje longitudinal, levantarlo, «doblarlo» desde las grandes articulaciones (hombros, cadera, rodillas).

2. Ídem, uno acostado en posición decúbito dorsal, el compañero lo levanta de los tobillos sin que este pierda el bloqueo postural (sacudirlo, girarlo, desplazarlo por el espacio, etcétera). Buscar desde otras posiciones: al apoyo (apoyo de brazos extendidos), dorsal, ventral.

3. Búsqueda de movimientos. En parejas, buscar entre ambos todos los movimientos posibles manteniendo siempre algún contacto propuesto por el docente o acordado por la pareja; por ejemplo, las dos manos, una mano, espalda-espalda, cadera-cadera, mano-pie, pies, hombro-espalda, etcétera.

- Ir cambiando el punto de contacto de forma dinámica sin separarse del compañero.
- Trasladarse sin perder contacto recorriendo el espacio.

- Dar y recibir el peso del compañero desde la zona contactada.

4. «Cinta transportadora»: todos acostados con los brazos extendidos sobre la cabeza van girando en forma simultánea hacia la misma dirección. Un compañero se acuesta en sentido transversal sobre la «cinta» y se deja llevar. Cuando llega al final se acuesta y se suma a la cinta.

- Variar la posición del que es llevado: hacia la cabeza, hacia los pies.
- Variar el tono (la cinta y el que es llevado): en tensión, en relajación.
- «Alfombra de cuerpos»: la cinta queda estática y quien rueda/gira es el que va por encima (pasa masajeando a los compañeros). Cuidar de no recibir peso excesivo en zonas delicadas (evitar cargar las corvas o el pecho, por ejemplo).

5. En parejas, guiar a un compañero con los ojos vendados. Hacerlo caminar, correr, girar, rodar por el suelo, etcétera. Procurar espacios libres para correr, pasajes en olas.

6. Varios guían a un compañero con ojos cerrados. Ir reduciendo el contacto hasta que lo contienen y cuidan sin tocarlo si no es necesario.

7. Muñeco de madera/muñeco de goma. Tríos o pequeños grupos que rodean al «muñeco» reciben su peso en tensión o en relajación.

8. Transportar entre varios a un compañero en distintas posiciones. Describir distintos trayectos (rectas, curvas, diagonales, espirales).

- Variación: el que es transportado va con los ojos cerrados.

9. Un grupo recibe el peso de un compañero quien se acerca, pica, salta y queda suspendido sobre todos.

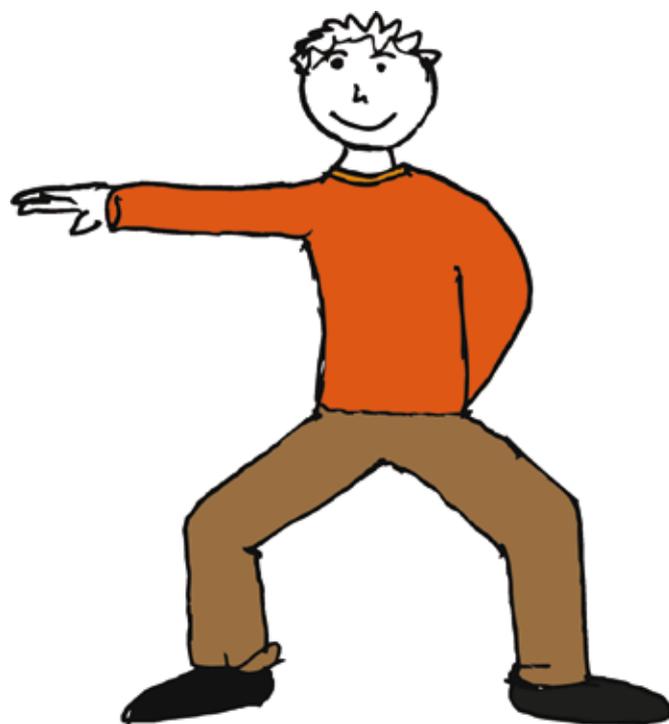
10. Uno se deja caer desde una altura (banco/plinto) y el grupo lo recibe. Cae en plancha de frente/de espalda. Los que reciben forman una red con los brazos entrelazados. (Cuidar que no haya abertura entre los brazos. Recomendamos la toma «plataforma» o «trapezista» cruzada).

11. Los titiriteros: un compañero «moldea» el cuerpo del otro buscando distintas posiciones

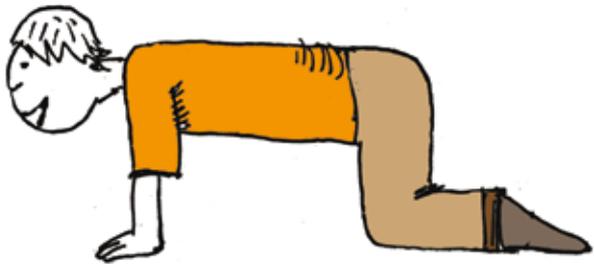
desde el movimiento de las articulaciones. Arman una estatua. Todos los titiriteros (mitad del grupo) recorren el espacio y van modificando el resto de las estatuas. Cambian de roles.

12. Uno adopta una posición que considere estable y el compañero le va dando peso en distintos lugares.

- Ir progresivamente desde el contacto (comprobar su estabilidad, tratar de moverlo, levantarlo, etcétera).
- Doy peso con distintas partes del cuerpo hasta buscar subirme sobre él.
- Introducir las posiciones más comunes de quien está en el rol de base en las acrobacias:
 - De pie, centro de gravedad bajo.
 - Posición de banco.
 - Apoyo de rodilla y pie.
 - Decúbito dorsal con rodillas flexionadas, etcétera.



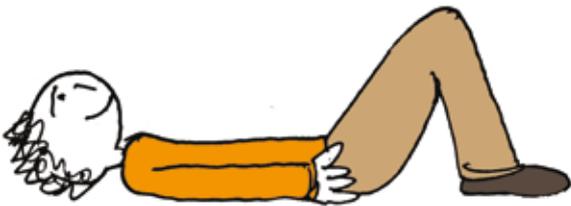
De pie.



Posición de banco.



Apoyo de rodilla y pie.



Decúbito dorsal con rodillas flexionadas.

13. Masajes en parejas, tríos o grupos.

- Acompañar el masaje con el tiempo de alguna canción.

b. Trabajo técnico

No es la intención presentar este material como un manual a partir del cual se reproduzcan figuras acrobáticas que podamos plantear. Asumimos en este punto que el docente ya conoce las técnicas básicas de las acrobacias grupales que pueden ser tratadas en la escuela o que fácilmente puede acceder a bibliografía sobre el tema. La información sobre figuras grupales se encuentra disponible en diversos libros y materiales

digitales que el docente puede consultar.³¹ Se puede realizar a su vez un trabajo con las XO ya sea para la búsqueda de material, filmación, registro fotográfico de lo trabajado o realización de dibujos y/o animaciones de diferentes movimientos acrobáticos.

La propuesta no se centra en la realización de figuras acabadas. Si bien es una parte rica del proceso, no es la única. El eje del planteo no es la figura: esta es una posibilidad de la interacción según las distintas posiciones corporales, la zona de contacto, etcétera. Pensar la figura acrobática como consecuencia (una de muchas) de los distintos contactos, apoyos, elevaciones, pesos, equilibrios que dos o más sujetos experimentan permite abrir la puerta a la creación de nuevos elementos, variaciones y enlaces.

Resaltamos la importancia de:

- Dar explicaciones claras de las posiciones de bases y volantes³², atendiendo los ángulos adecuados de las articulaciones para una ejecución segura.
- Cuidados de las zonas más comprometidas (en especial la columna lumbar). Analizar qué zonas pueden recibir mayor peso y cuáles no.
- La comunicación con la pareja/grupo de acrobacia para transmitir el grado de incomodidad o posible dolor en alguna posición.
- El cuidado permanente del cuerpo de cada uno y de los demás. No hacer movimientos bruscos al subir o bajar de una figura que implica peso sobre otro.
- La ayuda siempre presente como parte del proceso acrobático. El rol de dos compañeros que ayudan está siempre contemplado (para hacer una acrobacia de tres se forman grupos de cinco para que dos roten en las ayudas).

31 Sugerimos bibliografía y sitios web donde obtener información de ejercicios y figuras acrobáticas al final del trabajo. Un ejemplo es FODERA, Joseph M., FURBLUR, Ernest E. (1989). *Creating gymnastic pyramids and balances*. Illinois: Leisure Press.

32 En las agrupaciones acrobáticas se distinguen los roles de base (*o portor*) y de volante. El base es el sujeto que sostiene el peso de otro compañero ya sea de forma estática o dinámica. El volante (*o ágil*) es el que, aprovechando el soporte del base, realiza inversiones, saltos y giros en distintas alturas. En niveles educativos estos roles son rotativos, para ampliar el espectro de experiencias (cuidando siempre que el peso a levantar sea adecuado para el tamaño corporal).

- Concentración y cuidado de los otros. Compromiso con las actividades que implican concentración ante situaciones complejas con algún grado de riesgo. Estar «aquí y ahora» para que la actividad sea disfrutable.

Tener presente al momento de seleccionar las acrobacias que la dificultad de las técnicas va a estar dada por los siguientes factores: altura; inversión; giros; superficie y zona de contacto; número de personas en la base de la figura; número de apoyos.

c. Entrada en el lenguaje acrobático a partir de la improvisación y la creación.

Nos proponemos ofrecer algunos caminos para presentar el trabajo de las acrobacias más allá de la realización de figuras en tanto modelos a reproducir. La base de este trabajo está en plantear consignas amplias; no se da un resultado acabado sino que se habilita la creación a partir de, por ejemplo, una consigna corporal (el contacto se da en determinada zona del cuerpo, con determinada energía); una consigna espacial (espacios amplios o reducidos, niveles alto, medio, bajo); objetos variados (elásticos, telas, cajas, libros, objetos personales, etcétera); músicas; inspiración en las artes plásticas (pinturas, dibujos, texturas, etcétera).

1. En grupos de cuatro a seis niños, un compañero lee al resto la descripción de una figura sin conocer el resultado final. El grupo va interpretando y haciendo. Comparan luego con el dibujo correspondiente a la indicación. Le cuentan al resto cómo llegaron a realizarla con las indicaciones técnicas necesarias. Una posibilidad es ir armando un «fichero» de acrobacias grupales con ilustraciones o fotos sacadas por los niños, con su correspondiente descripción.

2. Leer una indicación con palabras inventadas para que un compañero lleve a cabo esas acciones. El «gígllico»³³ puede ser una rica fuente de inspiración: «Como no le melga nada que la contradigan, la señora Fifa se acerca a la Tota y ahí nomás le flamenca la cara de un rotundo mofo. Pero la Tota no es inane y de vuelta le arremulga

tal acario en pleno tripolio que se lo ladea hasta el copo. [...]»³⁴.

3. En parejas, van entrando al espacio. Uno guía al otro que va con los ojos cerrados, y lo coloca en una posición. Entra otra pareja y coloca al compañero en una posición en contacto o apoyo con el que ya estaba. Se va armando una «estatua» de contacto y peso entre todos.

- Lo mismo pero en lugar de llevarlo con los ojos cerrados le da indicaciones verbales que el compañero interpreta (acostado boca arriba con las rodillas flexionadas, los brazos extendidos hacia el techo, etcétera).

- Seis compañeros se vendan los ojos. El resto se pone de acuerdo en una figura. Uno de ellos es guiado por el grupo por medio de la palabra hasta ser colocado en una posición estable en la que pueda recibir peso. Se repite lo mismo con los otros cinco compañeros hasta formar la figura preestablecida.

- Se tiene que ir desarrollando cierta organización del grupo al momento de guiar para que sean comprensibles las indicaciones.

4. En papeles se escriben palabras que refieren a zonas del cuerpo (espalda, cadera, manos, pies, hombros, muslos). Tomo un papel y caminando me encuentro con otro compañero y armamos una figura en la que el contacto se dé en las zonas que indica cada papel. Primero uno es base, luego el otro. Ambos prueban los dos roles en cada figura.

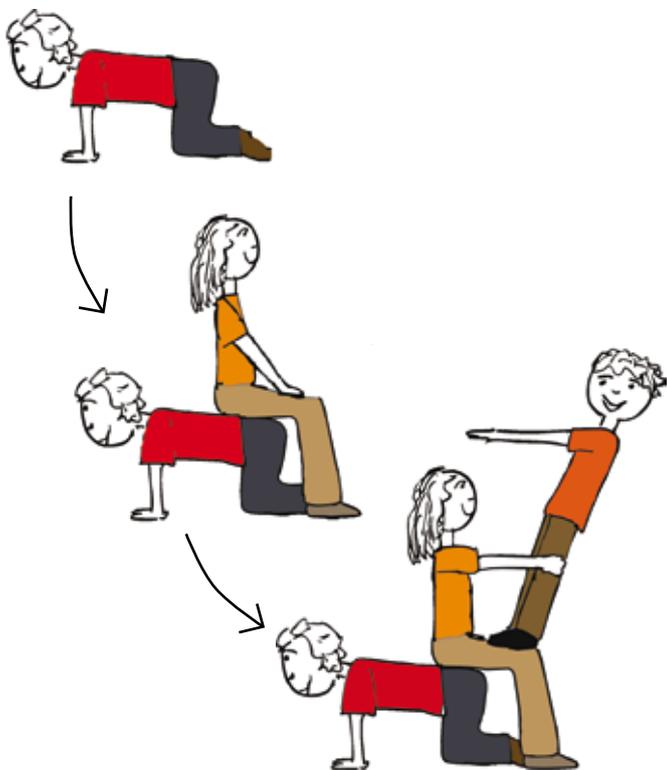
5. Se colocan hojas sobre colchones distribuidos por el espacio, con palabras que indican la posición del volante en el encuentro con otro compañero: plancha, parado, sentado, inversión sobre los hombros, inversión sobre las manos. De a dos van buscando distintas posiciones respetando la consigna de la posición del volante.

6. Dibujos de figuras acrobáticas grupales no conocidas por el grupo. Reproducir las buscando cómo entrar y salir de la mejor manera (fluidez, dirección, pasajes). Ayudas: siempre hay dos compañeros en el rol de cuidado que acompañan la realización de las acrobacias, ayudan a subir a los volantes y ofrecen sostén si alguno pierde el equilibrio.

33 El gígllico es un lenguaje creado por Julio Cortázar, presente en su novela *Rayuela* y algunos otros cuentos.

34 Fragmento de «La inmiscisión terrupta» del libro *Último round*, de Julio Cortázar (1969).

7. Figuras por sumatoria. Se van sumando integrantes de a uno a una construcción de varios cuerpos. El último completa la figura y es el que rompe para comenzar otra desde una nueva posición. Se lleva a cabo en grupos de tres o cuatro compañeros. Todo el grupo arma una figura.



Figuras por sumatoria.

8. Entro y salgo. En tríos: entre dos asumen una posición; luego entra el tercero, que debe sustituir a uno de los dos primeros, que sale y vuelve a sustituir a otro, y así sucesivamente.

9. Representación de imágenes con los cuerpos (letras, palabras, figuras sencillas). Jugar con distintos planos, niveles del piso, volumen, espacios.

d. Composición de una escena a partir del material generado.

Importancia del espacio de escena: claramente delimitado (espacio para mostrar y espacio para observar); actitud personal (concentración, escucha grupal, equilibrio entre proponer y aceptar); respeto frente al trabajo de los compañeros.

1. En parejas, elegir cuatro figuras que hayan sido trabajadas ese día o que se hayan encontrado en trabajos previos de investigación (figuras de contrapesos, equilibrios, apoyos, subidas uno sobre otro). Secuenciar. Juntarse con otra pareja, unir los trabajos y armar una secuencia entre todos. Buscar un principio y un final.

- Poner en escena lo creado.
- Adaptar la calidad de los movimientos según distintas músicas que el docente propone durante la realización (buscar ritmos que contrasten).

2. El relator. El grupo realiza una presentación acrobática mientras un compañero relata todos los movimientos. Agregarle una intención al relator: «como si fuera»:

- el vendedor del mejor espectáculo acrobático;
- la profesora más malhumorada;
- la maestra más dulce que le quiere enseñar al resto a hacer lo mismo, etcétera.

3. «Buscando la misma emoción». Se adjudica un papel a cada uno (repartir, por ejemplo, las palabras «alegría», «tristeza», «asco», «miedo»). Caminando, sin hablar, expresar la emoción e ir agrupándose por iguales.

- Cada grupo crea una pequeña secuencia acrobática que exprese la emoción correspondiente.
- El docente pone una música «sorpresa» que refuerce o que contraste con las emociones al momento de la ejecución.
- Posibilidad de agregar en el papel, para cada emoción, la forma de realizar la creación (dinámicas ya trabajadas; por ejemplo, realizar figuras por sumatoria, dinámica del «titiritero», etcétera).

4. Recrear situaciones. Elegir las técnicas de acrobacia en función de una consigna concreta a imitar, ya sea como foto (figura estática) o como video (una secuencia de movimientos). Por ejemplo, una clase de Educación Física; un día en el Parque Rodó; una pelea en el recreo, etcétera.

5. Tomar elementos de otras artes³⁵:

- Artes plásticas: traducir pinturas a una presentación viva de los cuerpos (por ejemplo, de Joaquín Torres García, Pablo Picasso, Pedro Figari).
- Artes visuales: fotografías, videos, animaciones. A partir de estas se puede reproducir acrobacias grupales, improvisar situaciones acrobáticas y que sean parte de la ambientación escénica en composición.
- Literatura: creación a partir de cuentos, historietas, poemas.

6. Creación a partir de objetos: telas de distintos colores, tamaños y texturas; disfraces; objetos personales, etcétera. Podrán indagar en la memoria corporal recurriendo a emociones y sensaciones que evocan los objetos. Los comparten con el grupo e improvisan utilizándolos como parte de una creación.

B. ACROBACIA AÉREA: TELA Y TRAPECIO FIJO

En este apartado de acrobacia aérea tomaremos dos elementos de los muchos posibles: la tela y el trapecio fijo.³⁶ Proponemos organizar el trabajo en cuatro momentos: a) sensibilización con el elemento y posiciones básicas; b) figuras básicas; c) propuestas de improvisación y creación; d) propuestas de composición. Se desarrollará por separado la introducción de cada elemento y los puntos a y b. Los puntos c y d serán abordados en forma conjunta al final ya que entendemos que se trata de propuestas que se adaptan a ambas disciplinas.

1. Tela

Se trata de una disciplina reciente en el mundo de la acrobacia. Si bien no se sabe con certeza cómo y cuándo surge, hay acuerdos que la ubican como una extensión del trabajo acrobático realizado sobre cuerdas. Por un lado, la tela se desprende de la tradición de la cuerda

proveniente de India; por otro, se toman elementos de las evoluciones realizadas por los artistas sobre las cuerdas de los trapecios. El impulso en el desarrollo específico de esta técnica se ubica en Francia, a partir de los años 80.

Se utiliza una tela de tejido sintético (generalmente acetato deportivo o jersey deportivo) que se cuelga a una altura mayor a cuatro metros. Trepado sobre la tela el acróbata realiza distintas figuras a partir de ciertas «llaves» que brindan un sostén preciso y seguro desde distintas zonas del cuerpo. La tela se puede instalar de diferentes formas teniendo en cuenta los mecanismos de seguridad y la estructura que la sujetará. Es importante el conocimiento básico de algunos nudos para que la instalación sea segura y no dañe el material. Se puede anudar directamente sobre vigas, en estructuras varias que resistan peso o en árboles con ramas adecuadas (cubrir la tela para que el roce con la corteza no la dañe). Si es necesario se utiliza material de escalada (mosquetones, cuerdas y cintas).³⁷

La forma en la que se cuelgue el elemento determina distintos movimientos y posibilidades del cuerpo. Por ejemplo:

- **VERTICAL.** La tela cuelga del medio, atada con un nudo «alondra».



Escuelas 271 (Médanos de Solymar) y 229 (Lagomar).

- **VERTICAL CON NUDO.** Permite estar en altura sin el esfuerzo de la suspensión. Facilita el aprendizaje para principiantes a la vez que habilita figuras variadas cuando ya se tiene experiencia. El nudo puede hacerse a distintas alturas, incluso alguien que está

35 Se abre la posibilidad de realizar un trabajo en conjunto con la maestra o profesores de artes plásticas. Enriquecer el trabajo mediante la búsqueda de material teórico sobre los pintores, fotógrafos y escritores y relacionar con visitas a museos y exposiciones, etcétera.

36 Diferenciamos trapecio fijo de otras modalidades como trapecio volante, trapecio de vuelo, trapecio doble, triple, etcétera. Para ampliar ver BORTOLETO, Marco Antonio Coelho y CALÇA, Daniela Helena. «O tecido circense: fundamentos para uma pedagogia das atividades circenses aéreas». En: Revista *Conexões*, v. 5, n. 2, pp. 78-97, 2007. Disponible en: <http://polaris.bc.unicamp.br/seer/feef/viewarticle.php?id=260&layout=abstract>. Acceso: 25 de mayo de 2012.

37 Para ampliar sobre seguridad en instalaciones aéreas se puede consultar <http://www.seguridadaerea.com.ar>

colgado a cierta altura lo puede hacer en su misma tela.

- **HAMACA.** Similar a la modalidad de cuerda marina. Se atan los dos extremos y se puede variar la separación de los puntos. La distancia entre los extremos y la altura de anclaje modifica el grado de tensión de la tela, facilitando o dificultando las posibilidades de ejecución.



Nudo alondra.



Nudo de apoyo.



Vertical con nudo.

PROPUESTAS PARA TELA

a. Sensibilización con el elemento y posiciones básicas.

- Suspensión
- Balanceos
- Inversión
- Equilibrios

1. En parejas, ir juntos al encuentro con el elemento. Sentir su textura, peso, etcétera. Buscar espacios libres entre la tela en la interacción con el compañero y pasar entre ellos. Suspenderse de distintas formas, ayudarse dando apoyos con distintas partes del cuerpo.

2. Balanceos. Colgar con brazos extendidos lo más alto posible de la tela, generar impulso desde el suelo para correr y quedar suspendido en el aire en los extremos del recorrido.

3. Buscar distintas formas de treparse y suspenderse. Explorar formas de despegarse del suelo y quedar suspendido con los brazos extendidos y flexionados.³⁸

4. Inversiones con impulso desde el suelo:

- Girar hacia atrás y volver hacia adelante sin soltar las manos de la tela.
- Cambiar la posición de las piernas durante la posición invertida (juntas como en posición de vela, abiertas, enroscando los pies en las telas).

5. Tela con nudo.

a. Balanceos en distintas posiciones: sentado (hamaca), en inversión en estrella, vertical sostenido desde las axilas (tela como mochila).



Escuela 271 (Médanos de Solymar).

38 Algunas figuras se realizarán a partir de la suspensión con los brazos flexionados o extendidos. En niveles principiantes es más fácil lograr una inversión a partir de brazos flexionados. Por otro lado, si queremos envolver la tela en los tobillos, resulta más fácil si nos suspendemos con los brazos extendidos.



Suspensión en el nudo.

b. Sobre el nudo generar distintas formas en la tela a partir de las posiciones corporales abiertas/cerradas, altas/bajas, verticales/horizontales. La tela se convierte en un cuadrado, triángulo, línea, etcétera.

c. Explorando distintas posiciones, llevar la atención al reconocimiento de las zonas del cuerpo que nos sujetan en cada lugar para concientizar la seguridad (qué me sujeta, qué puedo liberar). Atención en las articulaciones que se flexionan para generar sostén, el grado de contracción muscular necesaria, los ángulos óptimos, el peso y la alineación. Atención a la relación cabeza-cadera, que funcionan como balanza y contrapeso (para que la cadera suba la cabeza debe bajar y viceversa).

d. Jugar con los apoyos y buscar posiciones con muchos o pocos apoyos.

e. Salidas del eje corporal. Suspender con zonas del cuerpo haciendo peso hacia afuera de la vertical de la tela.



Salida del eje corporal.

f. Buscar distintas posiciones del cuerpo en el elemento:

- Sentado: telas a los costados (hamaca) y en paralelo (telas adelante y atrás).
- Acostado: paralelo (tela sostiene parte posterior del cuerpo) y boca abajo en equilibrio de «ángel» (tela sujeta solo desde la cadera).
- Parado (con o sin sostén de manos).
- Suspendido (desde las manos, con brazos flexionados o extendidos exploro movimientos de las piernas en el aire).
- Suspendido de corvas³⁹ y de pies. Distintas formas de trabar con las corvas o con los tobillos en el nudo para suspender el cuerpo hacia abajo.
- Invertido (con impulso desde el nudo y desde la suspensión a mayor altura).



³⁹ La corva es la parte posterior de la rodilla, el hueso poplíteo. Es una zona de sostén fundamental en las acrobacias aéreas. La flexión de la rodilla sujetando la tela o la cuerda es base de muchas figuras acrobáticas.

Suspendido de corvas.

b. Figuras básicas.

Llamamos figuras básicas a las habilidades específicas que permiten desarrollar una secuencia de movimientos en la tela ya que brindan seguridad, sostén y apoyo. Todas estas figuras se desprenden de las posiciones sugeridas anteriormente. Brindaremos algunos ejemplos que van desde diversas formas de trepar hasta las «llaves»⁴⁰ más sencillas. Nos limitaremos a nombrar las llaves principales entendiendo que no es posible aprender técnicas complejas por medio de una descripción si no se tienen nociones previas en la disciplina. Lo que detallamos a continuación tiene la función de ordenar y organizar las posibilidades técnicas en la tela una vez que el profesor esté familiarizado con ellas.

Un problema que surge en este punto es la falta de terminología común para denominar las diferentes técnicas. El incipiente desarrollo teórico (o al menos escrito) relacionado a las acrobacias circenses hace que existan múltiples denominaciones para las mismas figuras.

1. Tropa

Hay muchas formas de subir por la tela que dependerán de la fuerza, las opciones estéticas y el armado de la rutina del acróbata. Presentamos aquí algunas posibilidades sencillas adecuadas para principiantes.

- Subida «clásica». Un pie envuelve la tela de afuera hacia adentro y el otro la pisa con el metatarso para generar sostén. El «Cristo» se logra pasando los brazos entre las telas. Si el apoyo de los pies es el adecuado los brazos pueden soltarse (se genera a su vez una posición de descanso).
- Tela tensa. Igual a la subida clásica solo que la tela es tensada ya sea porque el profesor le da peso hacia abajo con sus brazos o por el peso de un compañero que se sienta en un nudo bajo. En este caso la trepa se puede realizar con las telas separadas.

⁴⁰ Se denomina llaves a las trabas principales que realiza la tela alrededor del cuerpo. Son la base para el armado de figuras más complejas o caídas.



Subida clásica.

- Subida rusa. Se utiliza comúnmente para trepar cuerdas.⁴¹

2. Figuras desde el nudo

- Equilibrios «sillón-cama». Una de las telas hace de respaldo para buscar equilibrios tanto sentado como acostado.
- «Cristo». Envuelvo las telas separadas con los pies de atrás-adelante-adentro (igual a la subida con telas separadas). Deslizo hasta que el nudo haga tope bajo las rodillas y paso los brazos hacia adelante entre las telas.
- Inversión en estrella. La tela me sostiene desde la cintura. Las piernas abiertas hacen que la tela se trabe en la cadera.
- Caída «superman». Desde inversión en estrella los pies entran entre las dos telas y se flexionan las rodillas. Me impulso para subir el tronco, sujetarme de las telas arriba y extender el cuerpo vertical. Paso los hombros por delante de las telas y suelto las manos manteniendo los brazos y las piernas abiertas en estrella durante todo el recorrido (el cuerpo hace un giro completo hacia adelante) hasta que las axilas traban el movimiento (tipo mochila).



Cristo.



Sillón-cama.



Inversión en estrella.

⁴¹ Ver foto y descripción en <http://www.fedec.eu/datas/files/m2%28uk%29.pdf>



Superman.

3. Llaves

Son innumerables las formas en las que el cuerpo puede ser sujetado por la tela. Estas dependerán de la creatividad de quien investiga y de las posibilidades vinculadas con la condición física (en especial fuerza y flexibilidad). Proponemos algunos ejemplos que resultan sencillos una vez que se logra trepar y adoptar posiciones básicas como suspender o invertir la posición del cuerpo.

Tomamos la llave como un punto de seguridad, no como una figura cerrada, acabada. Una vez logrado el sostén que da una llave, es interesante explorar todas las posibilidades de movimiento, ya sea del cuerpo (las posibilidades de movimiento sin perder el sostén de la llave) o de la tela que continúa envolviendo distintas zonas para seguir con esta danza aérea.

- Traba de tobillos. Me suspendo con los brazos extendidos y envuelvo tres veces la tela alrededor de los tobillos.⁴² Buscar movimientos desde ese apoyo (equilibrios, spagats, colgar de corvas o de pies, banderas, etcétera).

Variantes:

- Enroscar solo un tobillo utilizando la tela junta.
- Solo un tobillo con las telas separadas; esta opción abre posibilidades de juego con la tela libre.



⁴² El dibujo de la tela puede hacerse de afuera hacia adentro o al revés. Cada una de estas posibilidades permite realizar distintas figuras.



Trabas de tobillo.



Inversión con telas separadas.



Llave de pie.

- Inversión con telas separadas. Suspendemos entre las telas e invertimos. Las piernas se separan durante la inversión para que la tela se trabe delante de la cadera y los pies la envuelvan de afuera hacia adentro. Posibilidad de cruzar telas por la espalda para realizar distintas figuras y caídas (sentados, en inversión, mochila, superman, etcétera).
- Llave de pie. Se puede hacer con telas juntas o con telas separadas. En este último caso, se hace una llave de pie en cada pie, ya sea a la misma altura o a distinta altura.
- Llave de cadera. Admite variantes que se explican a continuación:
 - Desde subida rusa, recojo tela desde el pie con la mano.
 - Desde suspensión, hago una tijera con las piernas para recoger la tela en la cadera.⁴³
- Corva.
 - Misma corva. Me suspendo con las telas juntas a mi derecha, abro las piernas en escuadra y la corva derecha se traba en la tela.
 - Trocada (corva contraria). Ídem pero trabo con la corva izquierda en lugar de la derecha (la opuesta al lado en que coloqué la tela al invertir).

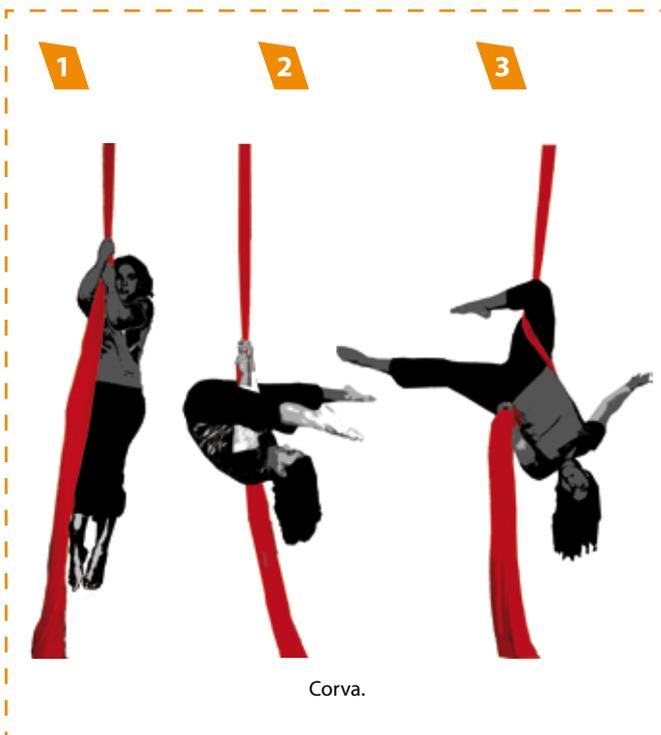
Algunas de las búsquedas interesantes para realizar en relación a las llaves, incorporando trabajos de investigación técnica y creación:

- Búsqueda de distintas formas de llegar a una llave (los diversos recorridos encontrados enriquecen la técnica y abren caminos hacia nuevas figuras).
- El trabajo sobre ambos lados (derecha-izquierda) en todas las figuras.
- La búsqueda de recorridos entre una llave y otra. Se propone una llave de partida y otra a la cual llegar. Hay que

⁴³ Para ampliar ver <http://polaris.bc.unicamp.br/seer/fef/viewarticle.php?id=260&layout=abstract>



Llave de cadera.



Corva.

buscar distintos caminos sin que esto implique deshacer el punto de partida volviendo a pasar por la vertical.

d. Incorporar al movimiento en la tela calidades expresivas. Establecer variantes en función de:

- El espacio (movimientos amplios, abiertos, reducidos, cerrados).
- El tiempo (cambios de velocidad: movimientos continuos, fluidos, cortados, con pausas).
- El peso o la energía (movimientos suaves, sutiles, fuertes, intensos).

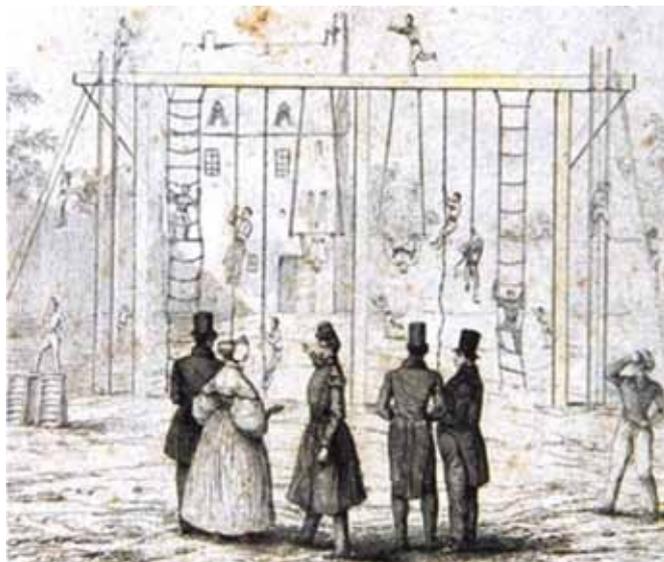
2. TRAPECIO FIJO

Es posible que el origen del trapecio fijo se deba al desarrollo de las figuras que realizaban los equilibristas de cuerda floja cuando además de caminar sobre ella se balanceaban o realizaban giros con otras partes del cuerpo. La forma trapezoide que resulta en la cuerda le ha dado el nombre a uno de los elementos más característicos de la acrobacia aérea de circo.



The famous dutch woman (1687-89).

El trapecio, a diferencia del resto de los aparatos utilizados en los pórticos, comienza a ser considerado peligroso e inadecuado para fines gimnásticos y terminará incorporándose al mundo del circo. No se logra la misma exclusión con otros como las barras o las cuerdas, que incluso hoy en día forman parte de la mayoría de los gimnasios, en particular de los que desarrollan gimnasia artística.



Ejercicios sobre Pórtico, 1836.

El trapecio se desarrolla como consecuencia de la evolución de las acrobacias realizadas en la cuerda floja así como de las destrezas en el llamado «triángulo» –una barra sujeta por dos cuerdas unidas a una anilla–.

Se considera que el inventor del trapecio tal como lo conocemos hoy es el general Francisco Amorós (1770-1848), representante de la escuela francesa en el surgimiento de la gimnasia científica. Se trataba de uno de los tantos aparatos gimnásticos que conformaban los grandes pórticos de la gimnasia amorosiana, junto con cuerdas, anillas, escaleras, etcétera.

*«La orientación de su gimnasia era utilitaria (civil o militar) y médica u ortopédica pero en ningún caso escénica o funambulesca, aspecto que rechazaba radicalmente a pesar de su inclinación por los grandes espectáculos gimnásticos».*⁴⁴

44 LEGRAND, F Y LADEGAILLERIE, J. (1970), apud BROZAS POLO, María Paz (1999). «La recuperación del trapecio en la Educación Física: de la historia a la didáctica». Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd17/trapeci.htm.v.4.n.17>. Buenos Aires.

PROPUESTAS PARA TRAPECIO

a. Sensibilización con el elemento y posiciones básicas.

- Suspensión
- Balanceos
- Inversión
- Equilibrios

Se comienza por reconocer los espacios del trapecio: arriba, abajo, lados, frentes, etcétera. Exploramos y habitamos sus posibilidades:

- cuerpo suspendido debajo de la barra.
- cuerpo sentado/parado sobre la barra.
- suspendido de las cuerdas.

- pasajes por espacio entre las cuerdas y por fuera de las cuerdas.
- inversiones desde las cuerdas y desde la barra.
- relación suelo-aire: integración de ambos espacios (en el aprendizaje y también en la composición).

1. Experimentar diversas tomas: palmar, dorsal, cruzadas. Caminar con las manos por la barra con el cuerpo suspendido, cambiar el frente.⁴⁵

2. Suspenderse de la barra con las manos:

- Relajado (los hombros suben y se acercan a las orejas).
- En tensión (bajando los hombros y hundiendo el pecho).
- Variar la posición del cuerpo (extendido, en postura arqueada adelante y atrás; ídem posiciones de barra fija o asimétrica de gimnasia artística).
- Con flexión de cadera: piernas agrupadas o extendidas, en escuadra abierta o cerrada.

3. Parejas: un compañero se suspende de la barra como si fuera un muñeco y otro, abajo, juega con el movimiento de sus articulaciones (tobillos, rodillas, cadera).

- El compañero que está abajo busca los espacios libres de los miembros inferiores de quien está suspendido y pasa entre ellos, ejerce rozamiento sin presionar hacia abajo.
- Ambos se suspenden de la barra y realizan movimientos con las piernas y pies. Cuando se cansan, bajan y continúan en el suelo los movimientos de las piernas con el recuerdo de lo realizado suspendidos.
- Colgados, se intercambian de lugar sin soltarse.

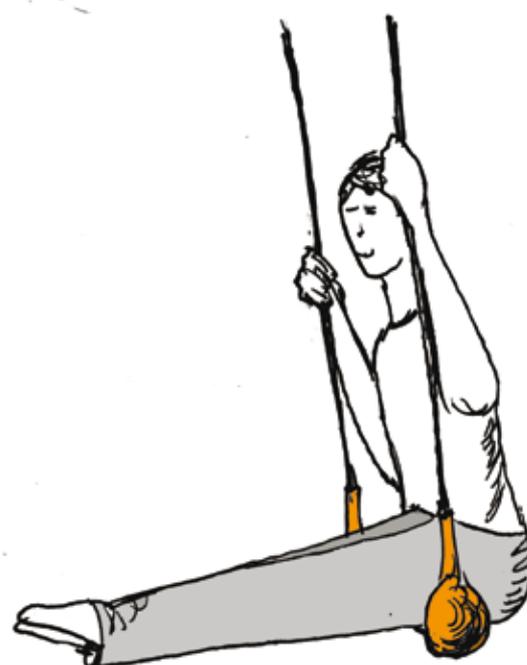
4. Explorar otras formas de quedar suspendido que no sea solo con las manos. Combinar una

mano con una corva, una mano y un pie, las dos corvas, los dos pies, antebrazos, etcétera.

5. Balanceos.

- En suspensión «muñeco de madera», «muñeco de goma»: balancear el cuerpo hacia adelante y hacia atrás, a los costados, prestando atención a las articulaciones que se flexionan y extienden y al grado de tensión muscular.
- Desde suspensión con el cuerpo alineado y tenso, los pies empiezan a dibujar círculos continuos con la punta de los dedos. Involucro las piernas y el tronco en bloque, agrandando el círculo hasta hacer girar la barra del trapecio.
- Balanceo adelante y atrás sin flexionar rodillas (flexo-extensión a nivel de articulación escápulo-humeral).
- Ídem flexionando cadera y llevando los pies a la barra (bisagras).
- Ídem elevando los muslos a la barra (mayor exigencia de fuerza abdominal).

6. Explorar formas de subir a sentarse y luego pararse en la barra del trapecio.



Balanceos.

⁴⁵ La toma más frecuente es la dorsal; el dedo pulgar envuelve la barra oponiéndose al índice para dar mayor seguridad.

7. Subida al trapecio:

- Subida básica:

I. A partir del impulso del balanceo, pasar las piernas entre los brazos hasta posición de plegado (las piernas pasan flexionadas o extendidas según las posibilidades de cada uno).

II. Flexionas las rodillas y sujetas la barra con las corvas.

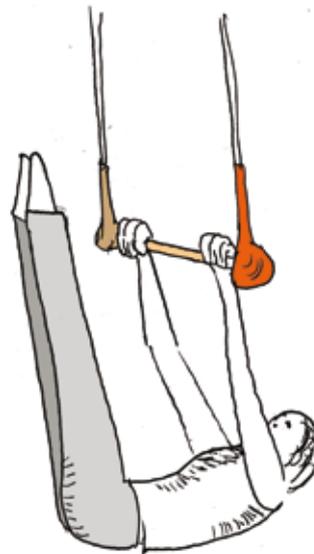
III. Desde allí, soltar manos de la barra y balancearse hacia atrás para generar impulso y subir las manos a las cuerdas. Deslizar las piernas extendidas por la barra hasta quedar sentado.

- Básica por escuadra: en el punto I de la subida básica las piernas suben extendidas y abiertas, pasando por fuera de los brazos y de ahí a la posición de corvas en la barra.
- Subida por entrada abdominal: balancearse hasta apoyar la cadera directamente sobre la barra (exige mucha fuerza abdominal; para principiantes, en lugar de subir desde balanceo, se hace con impulso desde el suelo).

8. Sobre la barra:

- Balancearse sentados.
- Buscar equilibrios en distintas posiciones:
 - Sentados de frente (con piernas cruzadas, abiertas, extendidas, flexionadas).
 - Sentados paralelos a la barra; utilizando las cuerdas de respaldo se reconocen las zonas del cuerpo que se puede apoyar en las cuerdas y en la barra y las que se puede liberar.
 - Acostado boca abajo, con la barra en la cadera, buscar equilibrio con el cuerpo extendido. Relajar la posición y suspenderse plegando el tronco sobre las rodillas.

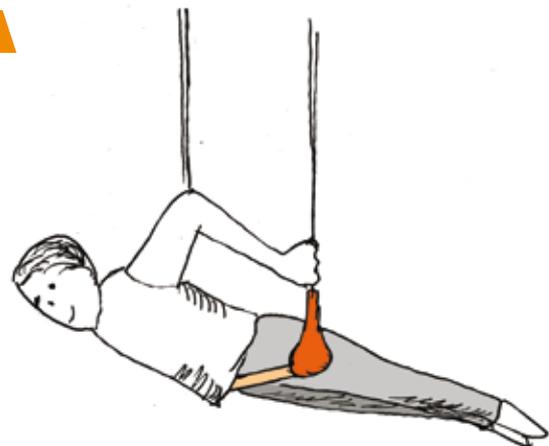
1



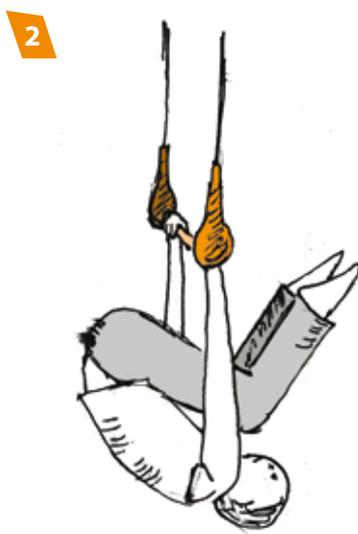
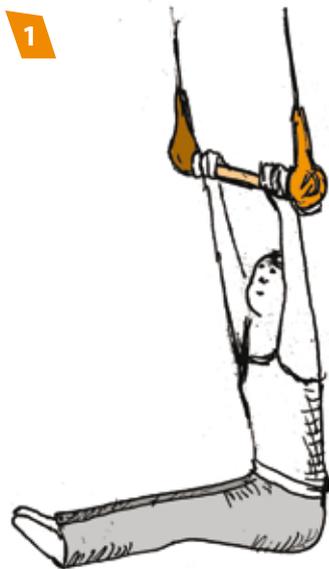
2



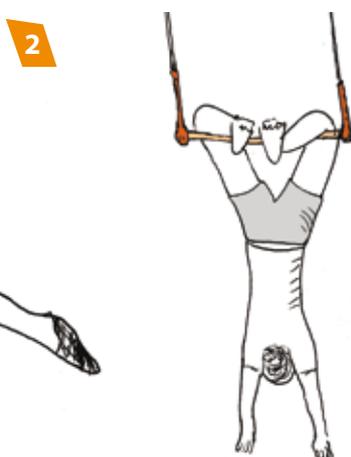
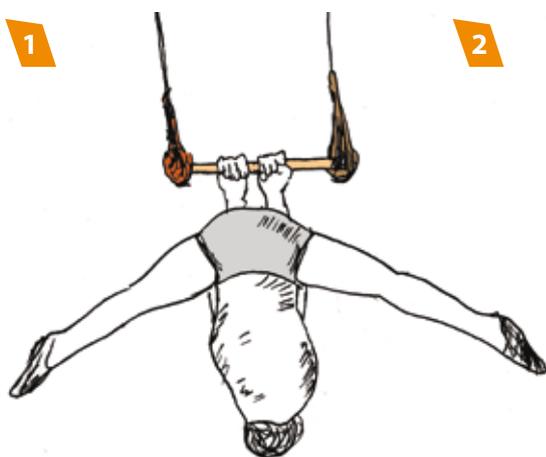
3



Secuencia de subida por entrada abdominal.



Secuencia de subida básica.



Secuencia de subida básica por escuadra.

9. Parados en la barra:

- balancearse adelante-atrás, a los costados.
- realizar diferentes formas con las cuerdas, dándoles más o menos tensión con las manos, los pies o la cadera. Buscar posiciones con muchos o pocos apoyos, generando equilibrios.
- con las manos en las cuerdas y los brazos extendidos, liberar una pierna hacia atrás / adelante extendida, levantar ambos pies y quedar suspendido.

b. Figuras básicas

Se proponen algunas de las muchas figuras que se pueden hacer en el trapecio teniendo en cuenta que existen múltiples variantes según la forma de llegar, permanecer y salir. Las posiciones y figuras experimentadas en el nudo de la tela pueden trasladarse al trapecio.

1. «Araña». Desde suspensión de corvas, con las manos en la barra (por fuera de las rodillas), colocar los empeines en cada una de las cuerdas y arquear el cuerpo como un puente con el pecho hacia abajo y la cabeza hacia adelante.

- Variante: la misma posición pero comenzar parado sobre la barra y hacer una inversión para llevar los empeines a las cuerdas.

2. «Charlotte». Sentado, deslizar la cola hacia atrás con piernas extendidas con rotación externa de los pies (tipo Chaplin) hasta que se traban en los empates⁴⁶ del trapecio. El cuerpo queda suspendido en extensión trabando con un pie en cada empate.

3. «Jamón». Es otra suspensión desde los tobillos pero ambos pies se traban sobre la misma cuerda con el cuerpo paralelo a la barra. Los pies se cruzan entre sí envolviendo la cuerda.

4. «Sirena»: sentado, con la mano derecha en la cuerda y la izquierda en la barra (toma dorsal), deslizar la cola hasta que las corvas sujeten la barra y el pie derecho se trabe en el empate derecho. Soltar esa mano y el cuerpo gira

abriendo el pecho que mira hacia abajo. Quedo sujeto de la mano izquierda en la barra, con el pie derecho en el empate.

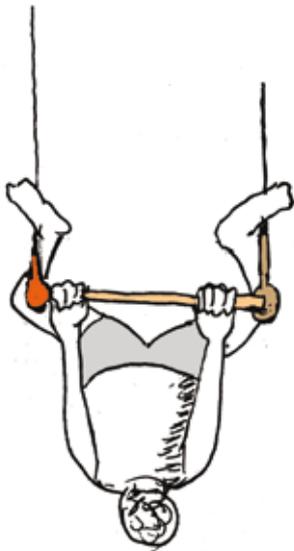
5. «El saludo»: sentado en la barra, sujetar una cuerda con la mano a la altura del hombro. El brazo libre se abre y extiende haciendo girar el cuerpo hacia atrás, mirando hacia el otro frente. Las piernas permanecen extendidas para trabarse en la cuerda contraria.

6. «Media luna»: sentado en la barra, hacer un cuarto de giro con el tronco para apoyar la espalda sobre una cuerda. Ambas manos sujetan la cuerda de atrás por encima de la cabeza con los dedos pulgares hacia abajo. El empeine del pie más cercano a la barra se traba en la cuerda de enfrente al tiempo que se pasa la pierna libre por encima de la otra y de la barra del trapecio. Se gira la cadera y el pecho se proyecta hacia abajo, quedando el cuerpo suspendido por las manos y un pie. Para volver, hacer el mismo movimiento en dirección contraria.

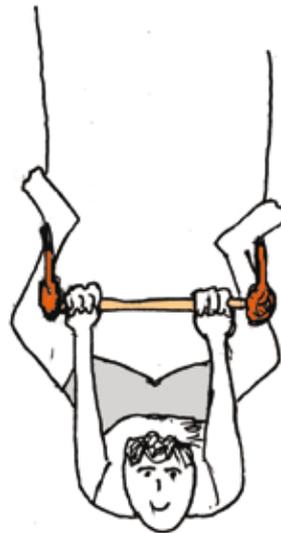
7. «Cristo»: igual que en la tela, parado en la barra, suspenderse con los brazos extendidos llevando los pies atrás de la barra y envolviendo con los pies las cuerdas desde atrás entrando las piernas detrás de la barra. Deslizar el cuerpo separando las piernas hasta que la barra se trabe bajo las rodillas. Pasar los brazos delante de las cuerdas.

⁴⁶ Se le llama empate a la unión de la cuerda con la barra. Esta zona está envuelta en polifón y forrada con tela para no lastimar los tobillos.

1

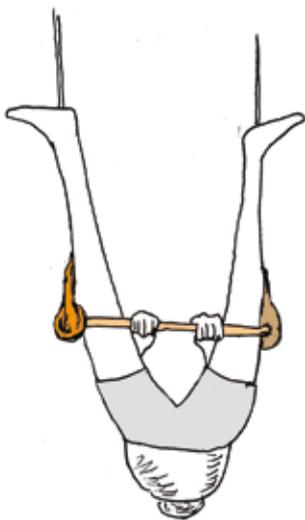


2

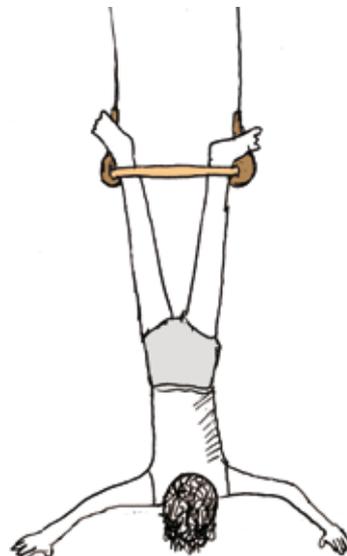


Araña.

1



2



Charlotte.

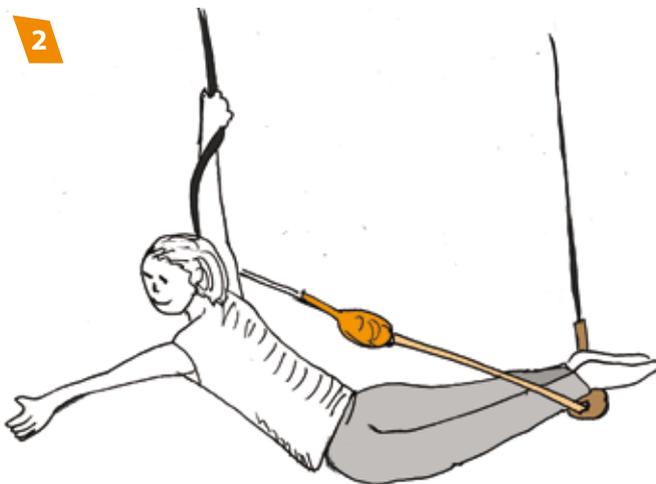
1



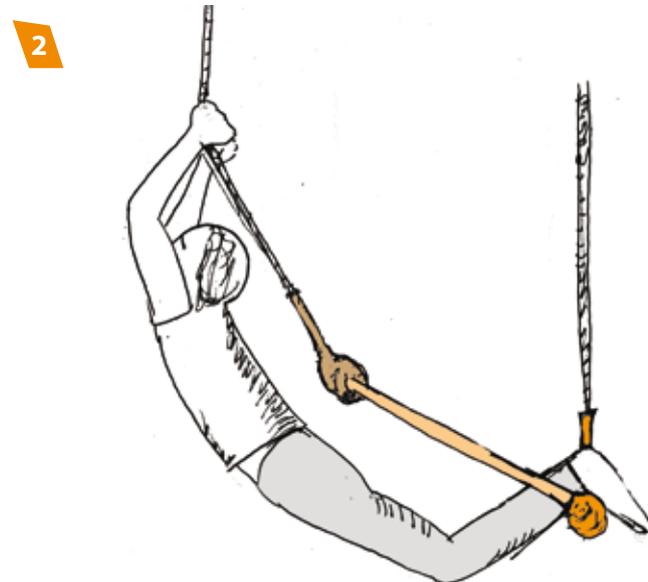
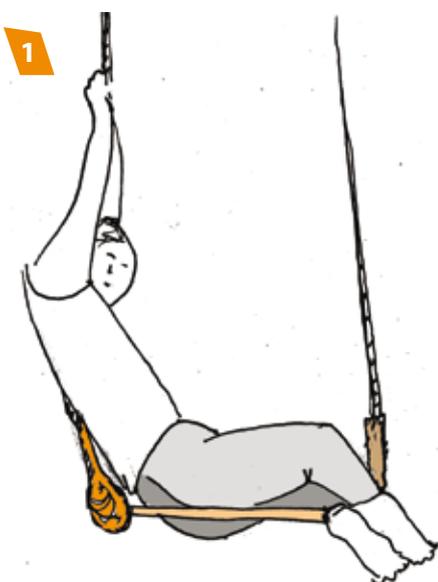
2



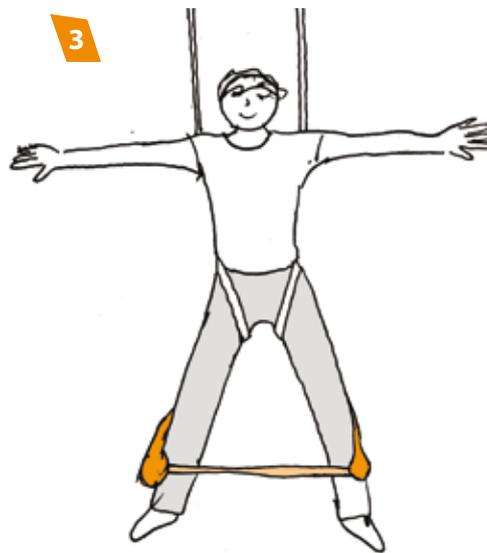
Sirena



Saludo.



Media Luna.



Cristo.

3. PROPUESTAS EN CONJUNTO PARA AMBOS ELEMENTOS AÉREOS



a. Propuestas de improvisación y creación

1. En parejas. Uno desde el suelo va proponiendo posiciones de equilibrio a su compañero que está sobre la tela o el trapecio y este trata de imitarlo adaptándose a sus posibilidades.

2. En grupos de seis. Un compañero sobre el elemento va marcando distintas posiciones. Otro desde el suelo busca imitar con la ayuda del resto de los compañeros que dan sostén para «simular» las posiciones de equilibrios, suspensión o inversión.

3. Con los ojos cerrados. Experimentar moverse en la tela o el trapecio con los ojos vendados.

4. Explorar acciones a partir de las sensaciones que generan los elementos de la naturaleza (fuego, agua, aire, tierra). Por ejemplo: se reparten dibujos o fotos que muestren los diferentes elementos (un fogón, el mar o una piscina, un temporal, arenas movedizas, etcétera). Experimentar qué calidad de movimiento corporal sugieren estas sensaciones, primero en el suelo y luego en los elementos aéreos.

5. «Control remoto». Se realiza en parejas o grupos chicos. Uno se sube a la tela o el trapecio e improvisa movimientos. Un compañero desde abajo tiene un control remoto que va marcando distintas señales: *play*, pausa, rebobinar, acelerar, cámara lenta.

6. Realizar una secuencia conocida en la tela o el trapecio a la vez que se cuenta una historia, se canta una canción o se explica una receta de cocina. El foco de atención está en el relato y no en el movimiento técnico. Esto permite darle otra calidad a la ejecución y otra carga expresiva.

7. Apoyar un relato. Un compañero lee un relato elegido por el grupo y quienes están en los elementos aéreos apoyan la historia con los movimientos.

b. Propuestas de composición

- En grupos de cuatro. Armado de secuencia por sumatoria. Sube uno y marca un movimiento. Sube el segundo, repite lo que hizo su compañero y propone un movimiento

nuevo y así sucesivamente. Se forma una secuencia con la unión de todo. Por último, se le busca un principio y un final.

- En parejas o grupos pequeños. Uno sube e improvisa movimientos mientras el compañero le saca cuatro «fotos». Cambian roles. Arman una secuencia con la unión de todas las fotos.

- Armar una secuencia a partir del estímulo de un texto. Interpretar un relato mediante el lenguaje acrobático en la tela o el trapecio.

- A partir del trabajo con los elementos de la naturaleza (ver 4 de apartado anterior), armar grupos de cuatro compañeros en función de un mismo elemento. Seleccionar los movimientos que más les hayan gustado y armar una secuencia. Buscar músicas que acompañen cada propuesta.

Algunas pautas sobre la seguridad en el trabajo

Para el trabajo de acrobacia aérea en la escuela es necesario mencionar la importancia del cuidado por parte del profesor de quienes estén sobre la tela o el trapecio. Es de destacar la posibilidad de hacer ciertos «acuerdos» con los niños resaltando que no se puede subir a los elementos si no hay colchones debajo y no se puede mover los elementos si hay un compañero encima.

Desde que se comienza a trabajar se dan a conocer las diferentes ayudas básicas para tela y trapecio entre los compañeros:

- Para suspenderse del trapecio en altura: salto con brazos extendidos y un compañero acompaña el salto con sus manos en la cintura del que sube.

- Desde la suspensión a corvas para lograr balanceo: el que ayuda ejerce presión sobre los empeines de los pies del que está colgado para asegurar que no se suelte.

- Para la subida clásica en la tela: el que ayuda da tensión a la tela y a la vez acompaña los pies del compañero que sube para evitar que se resbale.

También se resalta la importancia de dar explicaciones claras y precisas que den seguridad y confianza al que está en la tela o el trapecio, manteniendo la calma.

Se trata de actividades que implican cierto grado de riesgo y por lo tanto exigen del grupo un particular compromiso, atención, concentración y escucha para disfrutarlas de la mejor manera, en un marco de respeto y cuidado del propio cuerpo y el de los compañeros.

C. PAYASO

*«[...] el clown estudia la incoherencia, y la incoherencia tiene necesidad de inteligencia, una inteligencia que se aleja de la visión común de los dramas, que cambia la dimensión de las cosas, que transforma la proporción de la realidad».*⁴⁷

Se considera que la tradición de la *commedia dell'arte* y el teatro de pantomima inglés se fusionaron para dar origen al payaso o *clown* moderno que hoy conocemos.⁴⁸

Cuando el circo moderno hizo sus primeras apariciones en la Europa de fines de siglo XVIII, los espectáculos giraban en torno a las habilidades sobre caballos, lo que atraía básicamente a los sectores aristocráticos y militares. A medida que el público comienza a ampliarse incorporando a las clases populares, este espectáculo resulta insuficiente como entretenimiento y los dueños de los establecimientos comienzan a buscar nuevas atracciones. Es así que se contrata a artistas variados que desarrollan sus presentaciones en plazas o ferias ambulantes, introduciéndose de esta manera en el espectáculo números de acrobacia, de equilibristas y de personajes cómicos. Las intervenciones de estos últimos giraban al principio en torno a parodias sobre las actuaciones del resto de los artistas, en las que predominaban las burlas a los acróbatas que montaban a caballo. La popularidad de estos personajes fue creciendo y en función de eso fueron ganando espacios en las obras, se diversificaron sus presentaciones y se afianzó un estilo particular de actor cómico en la pista de circo al que hoy llamamos payaso o *clown* en virtud de su tradición inglesa.



47 PONCE DE LEÓN, Facundo (2009). *Daniele Finzi Pasca. Teatro de la Caricia*. Montevideo: Ediciones FPH. p. 20.

48 Ver BOLOGNESI, Mario Fernando (2003). *Palhaços*. San Pablo: UNESP.



Payasa.

Estos personajes suelen asociarse con lo grotesco de lo humano, lo irreverente, la burla impune a las normas, al poder y la religión, la lucha entre la razón y el instinto, la capacidad de hacer aparecer lo ridículo y distorsionado del mundo. Han quedado a su vez fuertemente identificados con el divertimento de los niños, sobre todo a partir de la comercialización de los circos modernos. Estos factores han contribuido a desprestigiar y estigmatizar la figura del payaso y a considerarlo un género menor dentro de las artes escénicas, asociado con cualidades poco felices como

mamarracho, ridículo, no merecedor de respeto, poco serio, etcétera. Sin embargo, en los últimos años, la figura del *clown* ha venido ganando terreno y visibilidad una vez que su desarrollo y crecimiento se ha despegado del ámbito del circo tradicional y ha comenzado a explorar otros vértices en el mundo del teatro y del circo contemporáneo. Esta tradición que se transmitía de generación en generación en los circos tradicionales comienza a ser tomada por escuelas de teatro y circo provocando un crecimiento de estudiantes, de investigaciones sobre el tema y de

espectáculos propiamente de *clowns*, ya no solamente como parte de espectáculos de circo compuestos por varios números.

a. ¿Qué caracteriza a un payaso?

A grandes rasgos podemos dar cuenta de la cercanía que este personaje establece con el público. Esto puede deberse a que el payaso tiene como fuente las actividades más simples y cotidianas, recurre a lo primario de lo humano, a situaciones en apariencia intrascendentes que desde su mirada pone en evidencia, burla y ridiculiza.

El material sobre el cual trabajar es la propia biografía. El texto surge del universo particular de cada payaso, a diferencia del actor que construye personajes «otros». El trabajo del payaso consiste en ahondar en sus propias fortalezas y debilidades, en exponer su vulnerabilidad para hacer de todo ese bagaje su materia prima en la escena. Cada actor tiene entonces su propio *clown* desde el cual ríe de sus propios defectos. Como dice Sokolowicz,⁴⁹

«el clown es, entonces, una excusa, entendiendo que el humor y la gracia se desplazan del centro, junto con todo personaje preconcebido, para dejar lugar a una persona como un territorio, un mundo inconmensurable en el que bucear y en el que lo biográfico –lenguaje, gestualidad, lógica propias– se vuelve material de trabajo».

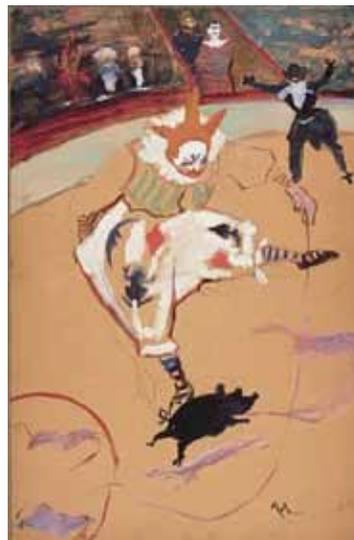
Esta singularidad, este «ser payaso» no se opone sin embargo a la existencia de tradiciones y estilos de payasos construidos históricamente.

Son muchos los libros que se han escrito sobre payasos. Es un universo que suele fascinar o espantar al público, ante el cual es difícil quedar indiferente. En el sitio <http://www.clubdepayasos.es/Payasos-Biblio.html> se presenta una reseña de la bibliografía más conocida que aborda el tema desde diversos ángulos, aunque muchos no son fáciles de conseguir.

b. ¿Cuáles han sido los ámbitos de desarrollo más importantes a partir de la modernidad?

El desarrollo del arte de los payasos ha tenido sus particularidades, se trate del ámbito del circo, el teatro, el cine o los hospitales (a partir del desarrollo

de una línea de trabajo que apunta a lo terapéutico). Los espacios de presentación marcan diferencias en la energía, los tiempos, los recursos, la finalidad, etcétera.



Toulouse-Lautrec (1887).

El circo. Ha sido un fuerte impulsor del payaso en tanto oficio, dándole un lugar destacado en los espectáculos. También podría decirse que los payasos se han convertido en la columna vertebral de los circos y han transmitido estas técnicas entre generaciones. En su construcción histórica mencionada anteriormente suelen aparecer figuras clásicas, muchas veces presentadas en duplas o tríos que por sus rasgos opuestos crean fácilmente situaciones de conflicto. La dupla más reconocida es la del payaso Blanco y el Augusto.

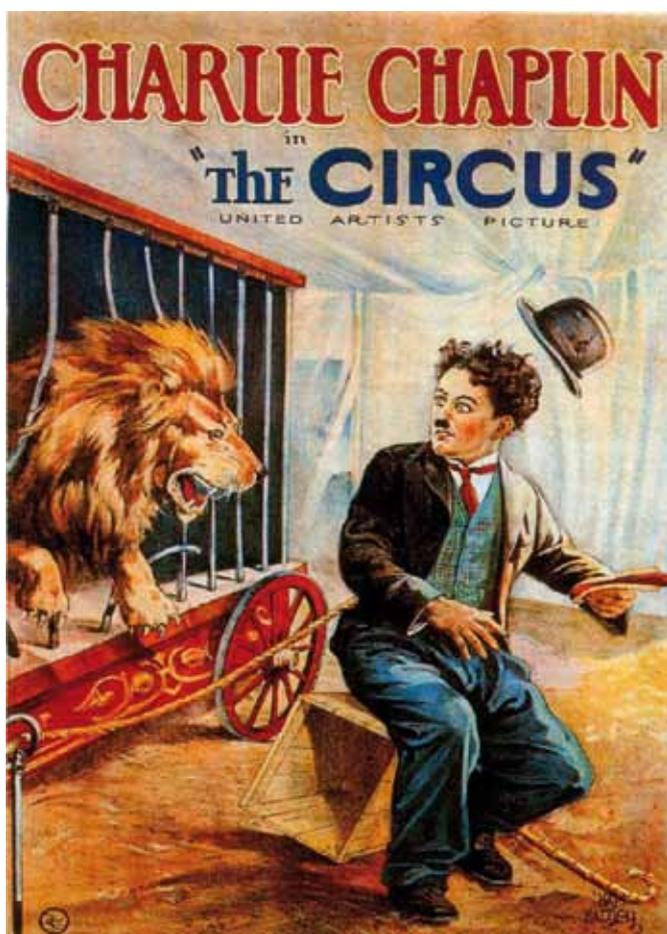
El payaso Blanco es el lindo, educado, inteligente, virtuoso. Representa la razón y la tradición aristocrática de los comienzos del circo. Su vestimenta es elegante, con mucho brillo, y su cara está pintada de blanco con los labios rojos. El Augusto es torpe, carece de la formalidad del payaso Blanco, lucha constantemente contra lo cotidiano, va contra las reglas y el orden social. Representa el caos, la inocencia, el instinto. Se viste con ropas excéntricas, desaliñadas, que no se ajustan a su tamaño, y usa una nariz roja. La dupla marca contrastes y oposiciones del ser humano (lo que debemos y lo que queremos hacer, el mundo del adulto y el del niño, etcétera) y también de las clases sociales a las que pertenecen.

Los payasos de circo se caracterizan por su formación amplia y su manejo de varias disciplinas: música, acrobacia, mimo, malabares, magia, danza, etcétera. Provocar la risa ha sido una función importante en este

⁴⁹ GRANDONI, Jorge (2006). *Clowns: saltando charcos de la tristeza* (Compilación y entrevistas). Buenos Aires: Libros del Rojas. p. 32.

ámbito: por un lado, marcan la distensión y el contraste luego del asombro y la tensión frente al riesgo de los números acrobáticos; por otro, se identifican con el divertimento sobre todo de los niños.

El teatro. La tradición del *clown* teatral ha permitido desarrollar otro costado de esta disciplina profundizando en aspectos técnicos al servicio de una historia a ser contada. El *clown* puede ser pensado como la técnica mediante la cual se presenta un guion. El humor no es el fin, no es el objetivo primero acudir a trucos efectistas para provocar la risa, sino que adquiere su dimensión en tanto lenguaje. El arte del payaso consiste en poner en evidencia la ridiculez, el desorden o la injusticia, que contadas por medio del juego, la inocencia, la habilidad y la picardía derivan en situaciones tan absurdas como cómicas: «la risa



es entonces una presencia, [...] como evidencia de una relación».⁵⁰ El *clown* en el teatro realiza una obra en sí misma, no desde el lugar de actor que a través de un personaje cuenta una historia, sino desde la tradición del *clown*, en la que se establece una relación particular con el público que es hacedor de la acción. El impulso para el desarrollo de esta línea de

50 SOKOLOWICZ, apud GRANDONI, Jorge, *op. cit.* p. 33.

trabajo viene de la mano de grandes corrientes como la Escuela Internacional de Teatro de Jacques Lecoq⁵¹, que desde 1956 integra el *clown* entre sus áreas de investigación teatral.

El cine. Ha contribuido a dar popularidad a este género con la riqueza y variedad de personajes que transitan y han transitado por él, entre los que se destacan Charles Chaplin, los Hermanos Marx, Buster Keaton, el Gordo y el Flaco, Jacques Tati, Los Tres Chiflados y Cantinflas. El estilo de comedia de estos actores mantiene una profunda relación con lo clownesco aunque no se remitan a los estereotipos del género.

El film *I clowns*, de Federico Fellini (1971), es un homenaje del director al mundo de los payasos y del circo mediante un trabajo que mezcla documental con ficción en una interesante investigación y reflexión sobre los más famosos *clowns* italianos y franceses del siglo XX. Una anécdota cuenta que Bario (Marrico Meschi), famoso por su payaso Augusto (mendigo, borracho, infantil y ruidoso), escribió algo que luego la emoción no le permitió repetir en cámara:

«[...] es bueno para la salud hacer de clown [...] por fin uno puede hacer todo lo que quiere: dar golpes contra todo, destrozarse cosas, prenderles fuego, revolcarse por el suelo, y nadie te reta sino que todos te aplauden [...] es un buen trabajo, si se sabe hacer se gana tanto como un funcionario ¿por qué los padres quieren que sus hijos sean funcionarios y no clowns?»⁵²



Imagen de la película *I clowns*.

51 Lecoq fue un referente de la corriente de teatro físico a partir de 1950, ampliando las herramientas para la investigación corporal en el ámbito del teatro a mimos y *clowns*. Ampliar en <http://www.ecole-jacqueslecoq.com>

52 Cita extraída del sitio <http://elcineitaliano.blogspot.com/2011/07/i-clowns-federico-fellini-1970.html>

c. PROPUESTAS

El abordaje de esta disciplina requiere de mucho tiempo y dedicación ya que se trata de una búsqueda compleja y a largo plazo. Por esta razón, teniendo en cuenta el contexto al que está orientado este trabajo, hemos optado por abordar el tema a partir de la sensibilización, propuestas de iniciación y un progresivo nivel de exposición en tanto primer contacto con la disciplina.

Proponemos organizar el trabajo en tres momentos

a) Sensibilización y preparación para la improvisación individual y grupal: confianza, escucha, atención, consolidación grupal.

b) Improvisación y creación: percepción del conflicto, toma de decisiones, intuición y espontaneidad de la estrategia para resolverlo, concentración, originalidad, narraciones.

c) Composición de una escena: participación del público, inspiración en cosas cotidianas, posibilidades para la escena.

Propuestas para cada momento

a. Sensibilización y preparación para la improvisación individual y grupal.

Mediante las tareas propuestas se busca estimular la escucha, la atención en el aquí y ahora, la proyección de emociones, la agudeza de los sentidos, la concentración, la memoria, la reacción, la imaginación y la disposición para jugar de manera individual y grupal.

1. Ronda: los nombres raros. Cada uno dice su nombre pronunciando solo las vocales o solo las consonantes. Al nombre de vocales o consonantes se le agrega un gesto. Se van armando pequeñas secuencias repitiendo lo que hizo el compañero anterior y sumándolo a lo propio.

2. Ronda: uno propone movimientos y el resto imita. Cuando quiera le pasa la guía a otro compañero mediante un gesto que continúa los movimientos y así hasta que hayan guiado todos.

3. Ronda «Tutti fruti». El que comienza tiene un objeto (por ejemplo, una pelotita de tenis) que hará circular por la ronda de mano en mano, al

tiempo que intentará decir la mayor cantidad de palabras que empiecen con una letra que propone el profesor antes de comenzar. El tiempo de ese jugador se acaba cuando el objeto vuelve a sus manos luego de dar vuelta a la ronda.

Se puede variar el juego haciéndolo en parejas: el profesor toma el tiempo (15 segundos, por ejemplo) y el compañero cuenta las palabras que dice el otro.

4. Todo el grupo camina a un mismo ritmo. Uno decide cambiar la forma de traslado, el grupo se va contagiando y responde hasta que todos estén iguales. Cualquiera puede tomar la decisión de volver a caminar o de trasladarse diferente. Énfasis en la atención y escucha grupal sin usar la palabra.

5. Caminando por el espacio cada uno hace distintos saltos y equilibrios. Luego todo el grupo elige dos de todo lo probado. Caminando por el espacio, al cruzar la mirada con un compañero nos enfrentamos y realizamos a la vez uno de los ejercicios elegidos, sin hablar.

6. En ronda, se pasa una pelota. Si se cae, todos paran y tocan el suelo con la palma de la mano. A medida que se va avanzando en el ejercicio se gana escucha, velocidad y fluidez.

- Se puede cambiar el elemento: por ejemplo, un bastón, e ir sumando bastones.

7. Juego con números: en ronda el grupo trata de contar del 1 a 10 sin «pisarse» con la voz. Cualquiera empieza diciendo «1», otro dice «2», etcétera. Si más de uno dice el mismo número a la vez la cuenta vuelve a 0 y vuelven a empezar.

- La misma consigna pero se sale de la ronda y se camina o se corre. Aumenta la dificultad al exigir mayor atención grupal.
- Cada vez que dos compañeros se «pisan» con la voz, todos se tiran al suelo; al subir se retoma la cuenta.

8. Ronda: dos compañeros que crucen miradas se cruzan en la ronda intercambiando sus lugares. Afinar la escucha grupal para que cruce solo una pareja por vez y tratar de que siempre haya una pareja cruzando.

- Cruzar corriendo.
- Nunca perder la mirada, en el medio ambos hacen medio giro y siguen de espaldas hasta el lugar del otro.
- Al cruzarse hacen una acción: darse la mano, abrazarse, saltar, decir una palabra, etcétera.

9. Gags.⁵³ Alguno ejemplo sencillos (cachetada falsa, golpe de puño en el estómago, tropezón).

- Cachetada falsa. Se practica en parejas, enfrentados. Primero se mide con el brazo extendido la distancia para llegar con la mano a la mejilla del compañero. Se lanza la cachetada y se frena antes de golpear pero el compañero simultáneamente da vuelta la cara como si realmente hubiera recibido el golpe y hace el sonido golpeando sus propias manos con los brazos extendidos hacia abajo para que no se vea.
- Golpe de puño en el estómago. En parejas, enfrentados. Uno avisa antes de lanzar el golpe, por medio de un gesto (lleva el codo flexionado hacia atrás) y cuando lanza el golpe va con el puño a la altura del ombligo, frena antes de golpear y el otro simula recibir el golpe hundiéndose el ombligo y llevando el tronco hacia adelante.
- Tropezón. Sobre la marcha, cada uno prueba enredarse sobre el propio pie para provocar una caída (el pie de atrás al despegarse del suelo para dar el paso se choca con el pie de apoyo haciendo una especie de zancadilla)

10. El espejo. Dos compañeros se colocan enfrentados. Uno propone movimientos y el otro lo imita.

- El espejo distorsionado: el profesor da diferentes consignas de movimientos para que las realice quien imita. El espejo exagera, achica, tiembla, está borracho, etcétera.

⁵³ Se trata generalmente de situaciones absurdas, ridículas y cómicas que a menudo involucran caídas, golpes, accidentes o bromas. Se plantean como recursos efectivos para provocar la risa de los espectadores.

11. Tríos. Un participante es como un trozo de arcilla. Atrás, un compañero es un modelo que adopta una pose sin que el compañero de arcilla lo vea. El tercero es el artista que moldea la arcilla igual a la pose del modelo pero sin tocarlo y sin mostrarle la posición con su cuerpo. Para que el de arcilla logre la posición del modelo el artista solo puede utilizar palabras sueltas (sin armar frases).

12. Juegos de estatus. Cada uno recibe una carta (de mazo español) y sin mirarla se la pega en la frente. Todos saben qué carta tengo excepto yo. Interactuamos unos minutos entre todos; cada uno trata a sus compañeros según el estatus que le da la carta (el rey es el máximo exponente). Luego se propone que se paren en línea en el orden en el que creen estar yendo desde las cartas más bajas a las más altas.

b. Improvisación y creación.

En este apartado se proponen actividades para la creación de movimientos, gestos, historias, así como improvisaciones sencillas en las que comienza a aparecer el público y se va aumentando el nivel de toma de decisiones y resolución de situaciones escénicas. Se trabaja el entrenamiento en la percepción de conflictos que aporten a la situación dramática y a la creatividad en las respuestas y en las narraciones.

1. Colocación de nariz roja. Si se va a trabajar con nariz se puede realizar un ritual en el momento de colocarla. Por ejemplo: en círculo, parados de espaldas al centro, con los ojos cerrados, generar un clima de concentración mediante la respiración para colocarse de a uno la nariz. Cada uno a su ritmo va descubriendo esta nueva sensación. Girar y encontrar la mirada de los compañeros que también tienen su nariz.

2. En ronda, se pasa una pelota imaginaria. Quien la recibe toma decisiones antes de pasarla otra vez (cuánto pesa, qué forma tiene, para qué la uso). La pelota se puede convertir en otra cosa en cualquier momento (por ejemplo, quien la recibe hace un gesto como si hubiera sido mordido por el objeto imaginario, otro se suena la nariz, etcétera). Comienza siendo una pelota pero se puede transformar sobre la marcha.

3. El teléfono no descompuesto: en grupos de seis o siete participantes, se colocan en una columna (uno atrás del otro) mirando todos hacia el frente. El que está adelante realiza un movimiento acompañado de un sonido que los compañeros, uno a uno, reproducirán hasta que llegue al último compañero. Luego este pasa al frente e inventa un movimiento con sonido. Se repite hasta que todos pasen por todos los lugares.

4. Una fila de cuatro personas, de espaldas al público. El profesor le dice en secreto al primero una expresión, un lugar o una acción cualquiera. Este debe comunicarle este mensaje, sin hablar, al segundo compañero (que se da vuelta para mirarlo). El segundo luego le hace la mímica al tercero, y así sucesivamente. Al final cada uno cuenta lo que interpretó.

5. Grupos de ocho, aproximadamente. Cada grupo tiene un texto que un compañero deberá leer al público sobreponiéndose a lo que el resto de sus compañeros le hagan para distraerlo: se le ponen adelante escondiéndolo del público; lo levantan en el aire; le hacen cosquillas; juegan con él como si fuera un muñeco de madera, etcétera. El que lee no debe perder la actitud de querer contar pese a todos los contratiempos: cuerpo abierto proyectando la voz.

6. Secuencia de gestos. En parejas, practican movimiento de los ojos (con la cabeza quieta). Uno mueve su dedo índice frente al rostro del compañero que trata de seguirlo con los ojos (sin mover la cabeza).

- Investigan movimientos del rostro (de la nariz, boca, frente, mejillas, párpados, mandíbula, etcétera).
- Crean una coreografía con el movimiento de los ojos sumándole movimiento de la cara. Luego la muestran.

7. En parejas, sentados espalda con espalda, simulan una conversación telefónica. Se invitan a pasear, pero cada uno tiene un deseo diferente. Por ejemplo: uno quiere ir al museo y otro quiere ir a recorrer un parque. Tendrán que escucharse y tratar de convencer al otro con argumentos convincentes.





8. Grupos de seis o siete personas. Deben contar o representar una historia elaborada de distintas maneras.

- Narrada por el docente (es importante dar pautas de sensaciones y emociones para ayudar en la representación). Jugar con las palabras al pie de la letra: si «el invierno está entrando», el payaso busca por dónde lo hace. En un momento el profesor puede invitar a un alumno a que continúe con la historia.
- La historia se va armando al azar. Previamente, cada participante escribe frases en papeles: pueden hacer referencia a lugares, acciones, personajes, etcétera, y se juntan todos en una bolsa. El profesor va sacando los papeles en determinado momento de la escena.
- Mediante la técnica de *cadáver exquisito*⁵⁴: una hoja por grupo. Cada uno escribe una frase de diez palabras y se la pasa al compañero de al lado. Este lee y continúa escribiendo diez palabras, más abajo. Dobla la hoja para que el siguiente compañero solo lea las últimas diez palabras y escriba las suyas. Quien va a escribir no lee todo sino la última frase. Tratar de no pensar lo que se escribe, que sea espontáneo, casi sin reflexión. Cuando la hoja hizo dos vueltas a la ronda se entrega al docente, que la leerá mientras los niños improvisan una escena.

9. Caminando por todo el espacio. A una señal nos encontramos con un amigo que no vemos desde hace cinco minutos y le contamos todo lo que nos pasó en ese lapso (inventamos historias).

- Variar el tiempo que hace que no nos vemos: una hora, un día, un año, cinco años, cincuenta años.

10. Cadena de falsas buenas noticias: van entrando de a uno a escena. Entra uno muy contento porque se acaba de enterar, por ejemplo, de que se ganó un viaje para recorrer los países con los que siempre ha soñado y durante un tiempo desarrolla esa emoción.

Luego entra otro que le comunica que hubo un error en el premio y el ganador es él mismo. El primero sale decepcionado y el segundo queda experimentando esa emoción delante del público. Entra un tercero que le comunica que hubo otro error, y así sucesivamente.

11. Buscar cuatro acciones cotidianas (en la playa, en la computadora, en el recreo, en la clase, etcétera) Unirlas en una secuencia de movimiento. Realizarlas con distintas energías (sutileza, euforia, desconfianza, agresividad, etcétera).

- Juntarse de a cuatro, compartir las acciones de cada uno y armar una historia con todo ese material en una nueva secuencia. El público en cualquier momento grita «*stop*» y propone una nueva calidad de movimiento para que continúen (variaciones en el ritmo –rápido/lento–, en la energía –fuerte/suave–, en el espacio –abierto/cerrado– o en la emoción expresada –alegría, miedo, angustia, etcétera–).

12. En grupos de cuatro a seis personas, el profesor comunica una acción que pasa a ser el título de un cuadro que los payasos realizan, por ejemplo: «Aterrizaje forzoso en el aeropuerto de Carrasco».

13. Entrar de a uno a escena e intentar transmitir un mensaje sin palabras (por ejemplo: necesito ir al baño, tengo hambre, sed, me siento solo, etcétera). Cuando el público entendió el mensaje, el ejecutante sale y entra un compañero.

14. Antes de entrar a escena, una pareja se pone de acuerdo sobre algo que les dé vergüenza e intentarán ocultar (a uno se le rompió el pantalón, están lastimados, uno se orinó, etcétera). Improvisan esa situación.

15. Escena con materiales variados (del ámbito escolar, materiales de circo o de Educación Física). En parejas: entra un compañero y lleva a cabo algunas acciones utilizando algún material y se va. Entra el segundo y reproduce lo que vio poniendo su energía personal (elige exagerar, incorporarle un estado de ánimo, burlarse, etcétera).

54 «Cadáver exquisito» es un juego por medio del cual se ensambla colectivamente un conjunto de palabras o imágenes; el resultado es conocido como cadáver exquisito o *cadavre exquis* en francés. Es una técnica usada por los surrealistas desde 1925.

- La pareja entra a escena, elige un material y le cambia su utilidad. Inventan que ese objeto se llama de otra manera y sirve para otra cosa. Convencen al público: uno habla y el otro demuestra de forma un poco torpe los usos del objeto, a la vez que es corregido por su socio. Luego hacen un remate.

16. Tríos: explicación de un texto. El profesor lee rápidamente un texto técnico muy complejo en vocabulario y contenido. Los tres payasos deben enseñarle al público como si ellos fueran expertos en esa materia, haciendo uso de todos los recursos que consideren necesarios.

17. El traductor. Se hace en parejas. Uno de los integrantes acaba de llegar del extranjero y no habla español. El extranjero habla (emite sonidos imitando otro idioma y hace gestos y movimientos) y el compañero traduce lo que se le va ocurriendo. Se puede imitar distintos idiomas: francés, italiano, chino, alemán, etcétera.

18. Elegir un cuento e interpretarlo: algunos del grupo pueden utilizar elementos de danza y expresión corporal para representar el cuento y otros, los elementos del payaso, tomando insumos tanto del cuento como de la acción de los compañeros que danzan.

19. A partir de figuras de cuadros famosos, entran de a uno a escena y se van colocando para representar el cuadro agregando algún elemento distintivo y sorprendente que distorsione la imagen colectiva.

- Dar vida al cuadro por unos segundos.

20. En grupos de seis, crean una secuencia que involucre acrobacias de suelo, aéreas, malabares o equilibrios (trabajado anteriormente).

- Cada uno establece su pauta de cambio de actitud que se activa cuando ocurre algún error en la secuencia (uno se enoja, otro se pone eufórico, otro exagera los movimientos o aumenta el volumen de su voz, otro trata de calmarlos, otro llora, etcétera). Luego de unos segundos vuelven a su estado inicial y continúan con la secuencia.

21. Sombras chinas. Es posible utilizar este recurso como facilitador en la exposición frente al público. La tela genera un espacio de

intimidad y el niño no ve directamente a quien lo mira. Se pueden potenciar de esta forma las improvisaciones, a la vez que puede constituir un buen recurso para puestas en escena. Si se cuenta con un proyector, la pantalla puede cumplir doble función (pantalla que refleja ambientes o colores que apoyen las historias y pantalla de sombra china).

c. Composición de una escena.

A partir de todo el trabajo nos aproximaremos a la posibilidad de realizar una función de circo con payasos. Estos personajes en el circo se caracterizan también por dominar variedad de técnicas en sus números: acrobacias, malabares o equilibrios.

Las puestas en escena se darán a partir de la selección, secuenciación y ensayo del material surgido en las improvisaciones. Cada pareja o grupo elegirá algo que le haya interesado de los trabajos realizados.

Para armar una escena es importante incorporar elementos que ayuden a la sensación de «colocarse» en un personaje. El uso de la nariz, vestuario, maquillaje y nombre de cada payaso «visten» de alguna forma a quien se presenta ante el público. La utilización de las XO para filmar los trabajos aporta mucha riqueza para que los niños se miren y corrijan algunos aspectos. Se abre la posibilidad de trabajar con otros docentes de la institución para crear un montaje audiovisual que dé apoyo a la función de circo.

Se pueden organizar distintas comisiones en la clase para distribuir tareas: un grupo se encarga de la iluminación, otro de la utilería y la ambientación escénica, otro del vestuario, maquillaje, etcétera. El maquillaje y el vestuario pueden ser diseñados por los niños con la ayuda de algunos padres o madres que colaboren con la costura.



III. APORTES PARA LA CREACIÓN DE UNA FUNCIÓN DE CIRCO

¿Cómo orientar el armado de una obra de circo en la escuela? ¿Cómo integrar las diferentes disciplinas circenses?

El juego y la improvisación son propuestas de gran valor educativo de los que surgen materiales ricos y variados para el momento de tomar decisiones sobre puestas en escena. Es en este momento que se busca encontrarle cierto orden y secuenciación al trabajo generado, al que se le incorpora a su vez un sentido poético y estético en tanto presentación artística.

Es importante recordar la riqueza del trabajo interdisciplinar con las maestras y demás docentes (si la escuela cuenta con profesores de danza, plástica, música, narrativa, teatro) o con padres que brinden ayuda en la preparación de la función. La coordinación y ejecución de una función de circo es un trabajo en equipo en el que todos los involucrados tienen un propósito en común y trabajarán juntos para llevarlo a cabo si se asume el compromiso y la responsabilidad.

Algunos momentos del trabajo.

1. Búsqueda de propósitos en común entre los involucrados

- ¿Qué quieren mostrar?
- ¿Con quiénes se cuenta? ¿Participa toda la escuela, algunos grupos, una clase?
- ¿De qué materiales se dispone?
- ¿Dónde se llevará a cabo la presentación?
- ¿Qué disciplina elige cada uno?

El grupo podrá elegir algo que pueda ser narrado, por ejemplo, «el circo en el transcurso del tiempo», «un cuento literario», «homenaje a los circos criollos», etcétera. Si no se elige una historia o un tema, el

trabajo se puede crear a partir de las improvisaciones realizadas en clase, pasando por un proceso de selección y ensayo. Se puede elegir presentadores o personajes que actúen como hilo conductor de la función, quienes, a la vez que presentan los números, hacen intervenciones cómicas y dan espacio para entrar y sacar los objetos escenográficos necesarios.

2. Trabajo de improvisación a partir del tema planteado

Una vez que los participantes eligen en qué técnica comenzar sus creaciones, se puede agrupar las disciplinas y orientar el trabajo de cada subgrupo (los acróbatas, los malabaristas, los payasos, etcétera).

Algunas pautas generales que pueden enriquecer las secuencias:

- **De espacio.** Atención a la mirada y ubicación de cada niño en la escena. No amontonarse, no dispersarse demasiado, no esconderse detrás de otros, etcétera.
- **De tiempo.** Manejar conscientemente el ritmo de la escena. Si se sigue una música o se marcan contrastes con ella (música rápida-movimientos lentos u otras formas de marcar independencia del movimiento corporal y el ritmo de la música).
- **Energía.** Decisiones sobre la fluidez en los movimientos, enlaces entre un gesto y otro. Intencionalidad de los movimientos –cortantes, bruscos, suaves, armónicos, etcétera– en función del motivo de la obra.
- **Incorporación de personajes.** De forma individual o grupal: «somos artistas de un circo del siglo pasado, raperos, oficinistas», etcétera. El vestuario elegido ayuda al momento de la caracterización.

- **Utilización de imágenes.** Pueden orientar el proceso de los puntos desarrollados arriba. Una imagen de una playa, de un bosque, de una carrera de autos, etcétera, transmite distintas sensaciones que se traducen en la intencionalidad de una secuencia.
- **Filmación y fotografías.** Son recursos que pueden ayudar a mejorar la ejecución y a visualizar mejor la dinámica de la obra. Con el material generado se puede armar una secuencia de imágenes que se proyecten en la función.

4. Distribución de tareas

Es importante llevar un registro de los encargados de cada área y que todos estén comunicados, así como organizar grupos que se encarguen de todo lo que será necesario:

- Escenografía
- Diseño de vestuario y maquillaje
- Maquillaje (involucrar a los padres)
- Relaciones públicas



3. Composición global de la obra

Enlace de las distintas disciplinas. Determinar principio, desarrollo y final. Cuidar los ritmos, la progresión en la dificultad, la entrada y salida de los materiales necesarios, los participantes involucrados (si alguien hace varias cosas cuidar el tiempo de preparación, etcétera).

- Iluminación
- Difusión del evento (cartelería, email, etcétera)
- Registro fotográfico y audiovisual

BIBLIOGRAFÍA

AISENSTEIN, Ángela (2003). «El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia versus espíritu en la conformación de una disciplina escolar». En: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas: Autores Associados, v. 25, n. 1, pp. 83-99, setiembre.

_____ (2006). «La Educación Física en el currículo moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar (Argentina, 1880-1960)». En: ROZENGARDT, R. (Coord.) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 69-84.

ALONSO, Virginia (2007). «Técnica y educación: desde un saber como techné a una tecnología del cuerpo». En: *Educação Temática Digital*. Campinas, v. 8, n. esp., pp. 314-332, junio. Disponible en: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1740/1583>. Acceso: 6 de febrero de 2012.

_____ (2008). «Técnica y prácticas corporales. Reflexiones desde la educación». En: *Actas del XII Encuentro Nacional VII Internacional de Investigadores en Educación Física, Montevideo*, ISEF-Udelar. Disponible en: www.isef.edu.uy. Acceso: mayo de 2012.

BAJTÍN, Mijail (1987). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.

BASSANI, Jaison, VAZ, Alexandre. «Técnica, corpo e coisificação: notas de trabalho sobre o tema da técnica em Theodor W. Adorno», En: *Educação & Sociedade*. v. 29, n. 102, jan./abr. 2008, pp. 99-118. Campinas: CEDES.

BOLOGNESI, Mario Fernando (2003). *Palhaços*. San Pablo: UNESP.

BORTOLETO, Marco A. C. y CARVALHO, Gustavo Arruda (2004). «Reflexões sobre o circo e a Educação Física». En: *Corpoconsciência*. n. 11, enero. San Pablo: Facultades Integradas Santo André.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (2006). «Circo y Educación Física: los juegos circenses como recurso pedagógico». En: *Revista Stadium*, Buenos Aires, n. 195, marzo.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; DUPRAT, Rodrigo Mallet (2007). «Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses». En: *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. São Paulo: Autores Associados, v. 29, n. 2, janeiro.

BORTOLETO, Marco A. C. y CALÇA, Daniela H. (2007). *El trapecio circense: estudio de las diferentes modalidades*. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd109/o-trapecio-circense.htm>, Año 12, n. 109. Buenos Aires, junio de 2007.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho y CALÇA, Daniela Helena. «O tecido circense: fundamentos para uma pedagogia das atividades circenses aéreas». *Revista Conexões*,

v. 5, n 2, pp. 78-97. 2007. Campinas. Disponible en: <http://polaris.bc.unicamp.br/seer/fef/viewarticle.php?id=260&layout=abstract>

BOURDIEU, Pierre (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

_____ (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée.

BROZAS María Paz; PEDRAZ Miguel Vicente (1999). *Actividades acrobáticas grupales y creatividad*. Madrid: Gymnos.

BROZAS POLO, María Paz. «La recuperación del trapecio en la Educación Física: de la historia a la didáctica». En: *Lecturas, Educación Física y Deportes Revista Digital*. Buenos Aires, año 4 n. 17, diciembre de 1999. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd17/trapeci.htm>. Acceso: mayo de 2012.

DOGLIOTTI, Paola. «Las representaciones del cuerpo en las políticas educativas (1995-2005). Análisis de dos documentos». En: *Actas del XI Encuentro Nacional y VI Internacional de investigadores en Educación Física*. Octubre de 2006, Montevideo, ISEF, Departamento de Investigación, 2007. Disponible en: www.isef.edu.uy

DUPRAT, Rodrigo Mallet (2004). *A arte circense como conteúdo da Educação Física*. Relatório final de atividades de Iniciação Científica (financiada pelo SAE) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física.

_____ (2007). *Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para a Educação Física*. Campinas, SP: s.n.

FARINA, Cynthia (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones*. Tesis Doctoral, Departament de Teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona.

FODERA, Joseph M., FURBLUR, Ernest E. (1989). *Creating gymnastic pyramids and balances*. Illinois: Leisure Press.

FOUCHET, Alain (2006). *Las artes del circo: una aventura pedagógica*. Buenos Aires: Stadium.

GÓMEZ, Patricia Nora. «El circo en la escuela como proyecto. Una propuesta significativa para el desarrollo de los contenidos de la Educación Física escolar». En: *Lecturas, Educación Física y Deportes Revista Digital*. Buenos Aires, año 12, n. 115, diciembre de 2007. Disponible en: <http://www.efdeportes.com>. Acceso: mayo de 2012.

GONZÁLEZ URTIAGA, Juan (2003). *El circo criollo en el Uruguay: sus artistas, su repertorio, y su vocabulario*. Montevideo: Organización Nacional Pro Laboral.

BIBLIOGRAFÍA

_____ (2005). *El triste arte de hacer reír*. Montevideo: Organización Nacional Pro Laboral.

GRANDONI, Jorge (2006). *Clowns: saltando charcos de la tristeza (compilación y entrevistas)*. Buenos Aires: Libros del Rojas.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor (1998). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos* (3ª edición). Madrid: Trotta.

IMPROV ENCYCLOPEDIA. v 2.0.6. Disponible en: www.improvencyclopedia.org.

INVERNÒ, Josep (2003). *Circo y Educación Física: otra forma de aprender*. Barcelona: INDE Publicaciones.

JARA, Jesús (2000). *Los juegos teatrales del clown: navegante de las emociones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

LAZZAROTTI FILHO, A., SILVA, A., ANTUNES, P., SILVA, A., LEITE, J. «O termo Práticas Corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física». En: *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, 2010. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9000/7513>. Acceso: 31 de enero de 2012.

LE BRETON, David (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad* (2ª edición). Buenos Aires: Nueva Visión.

_____ (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LECOQ, Jacques (2003). *El cuerpo poético: una pedagogía de la acción teatral*. Barcelona: Alba Editorial.

PONCE DE LEÓN, Facundo (2009). *Daniele Finzi Pasca. Teatro de la Caricia*. Montevideo: Ediciones FPH.

LOUIS, Luis (2009). *O corpo pensante na Mímica e no Teatro Físico*. Disponible en: www.cialuislouis.com.br. Acceso: setiembre de 2011.

MATHEUS, Rodrigo. *O circo e as artes cênicas: contribuições, transformações e a história*. Disponible en: <http://www.pindoramacircus.com.br>. Acceso: setiembre de 2009.

MAUSS, Marcel (1991). *Sociología y antropología* (2ª edición). Madrid: Tecnos.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar (2007). «Breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo». *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. esp., p. 32-47, jun. 2007c. Disponible en: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1724/1567>. Acceso: 6 de febrero de 2012.

_____ (2008). «La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo». En: SCHARAGRODSKY, P. (comp.). *Gobernar es ejercitar: fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

_____ (2011). «Una conciencia y un corazón rectos en un cuerpo sano: educación del cuerpo, gimnástica y Educación Física en la escuela primaria uruguaya de la reforma». En: SCHARAGRODSKY, P. (comp.). *La invención del «homo gymnasticus»: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

_____ (2011). «Claruscuro de la relación cuerpo-educación-enseñanza». En FERNÁNDEZ, Ana María y RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar (Org.). *Evocar la falta, la angustia y el deseo del enseñante*. Montevideo: Psicolibros.

SEIBEL, Beatriz (1993). *Historia del circo*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

SILVA, Erminia (1996). *O circo: sua arte e seus saberes. O circo no Brasil do final do Século XIX a meados do XX*. Campinas: Dissertação de Mestrado, En: http://www.pindoramacircus.com.br/novo/upload/biblioteca/pdf/erminia_mestrado.pdf. Acceso: enero de 2012.

_____ (2007). *Circo-teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil*. São Paulo: Editora Altana.

SOARES, Carmen (2001). «Corpo e gesto: a ginástica e a restidão». En: AISENSTEIN et. al. (Comp.). *Estudios sobre deporte*. Buenos Aires: Libros del Rojas. pp. 143-153.

_____ (2005). *Imagens da Educação no Corpo* (3ª edición). San Pablo: Autores Asociados.

SITIOS WEB RECOMENDADOS SOBRE CIRCO

<http://www.zirkolika.com>

<http://www.circopedia.org>

http://es.wikibooks.org/wiki/Libro_Abierto_de_Circo

<http://www.circonteudo.com.br>

<http://www.fef.unicamp.br/grupos/circus/index.htm>

<http://jesmanzan.wordpress.com/2009/11/05/actividades-acrobaticas-grupales/>

<http://www.fedec.eu/datas/files/m2%28uk%29.pdf>

<http://www.clubdepayasos.es/>

<http://locclown.blogspot.com/>

<http://www.clownplanet.com/>

