

Aprendizajes transformadores: experiencias de jóvenes en un circo social de Buenos Aires

Silvia Alejandra Tapia, Ph. D.^a

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad de Buenos Aires

✉ stapia@sociales.uba.ar

Resumen (analítico)

La relación entre arte, jóvenes e inclusión social es estudiada al indagar las vinculaciones entre el aprendizaje de técnicas circenses de jóvenes que asisten a un circo social situado en barrios vulnerables de Buenos Aires (Argentina) y los objetivos de inclusión y transformación que estos circos proponen. Se emplea una estrategia cualitativa: relatos biográficos y observaciones participantes, siguiendo los lineamientos de la perspectiva constructivista de la teoría fundamentada. En los resultados se advierte que el circo social genera experiencias de aprendizaje transformadoras producidas desde la articulación entre formas de construir lugares de entrenamiento y de circular por estos, vínculos de reconocimiento basados en la confianza y en el respeto, respecto de otros y de sí mismos/as, así como de integración con objetos que vislumbran los cuerpos/emociones y sus capacidades.

Palabras clave

Juventud; proceso de aprendizaje; circo; transformación social.

Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Tapia, S. A. (2022). Aprendizajes transformadores: experiencias de jóvenes en un circo social de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-21. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.2.4350>

Historial

Recibido: 25.03.2021

Aceptado: 11.01.2022

Publicado: 26.04.2022

Información artículo

Este artículo parte de dos proyectos finalizados: a) tesis doctoral en Ciencias Sociales, UBA, «Cuerpos, emociones e individuación: un análisis de las experiencias de jóvenes que realizan prácticas artísticas y deportivas en barrios populares de Buenos Aires», financiado por Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina). Resolución n.º 1736/2014. (agosto 2014-diciembre 2016); b) Proyecto UbacyT «Instituciones, derechos e individuación: un análisis de sus vinculaciones en las experiencias sociales de jóvenes en barrios populares del AMBA». Director Pablo Di Leo. Financiado por UBA Argentina (enero 2016-diciembre 2017).
Área: otras ciencias sociales. **Subárea:** interdisciplinaria.

Transformative learning. Experiences of young people in a social circus of Buenos Aires

Abstract (analytical)

The connection among art, young people, and social inclusion is studied by investigating the links between the learning of circus techniques of young people who attend a social circus located in vulnerable neighbourhoods of Buenos Aires (Argentina) and the objectives of inclusion and transformation that these circuses propose. With a qualitative strategy —biographical accounts and participant observations and following the guidelines of the constructivist perspective of grounded theory— the results show that the social circus generates transformative learning experiences produced by the articulation between: ways of building and circulating through training places; recognition links that enable based on trust and respect, with respect to others and to themselves; and integration with objects that envision the bodies/emotions and their capabilities.

Keywords

Youth; learning processes; circuses; social transformation.

Aprendizagens transformadoras. Experiências de jovens num circo social de Buenos Aires

Resumo (analítico)

A relação entre arte, jovens e inclusão social é estudada pesquisando as ligações entre a aprendizagem de técnicas circenses dos jovens que frequentam um circo social localizado em bairros vulneráveis de Buenos Aires (Argentina) e os objetivos de inclusão e transformação que estes circos propõem. Com uma estratégia qualitativa —relatos biográficos e observações participantes e seguindo as orientações da perspectiva construtivista da teoria fundamentada —os resultados mostram que o circo social gera experiências de aprendizagem transformadoras produzidas a partir da articulação entre: formas de construção e circulação através dos locais de formação; relações de reconhecimento baseadas na confiança e respeito, com respeito pelos outros e por si próprios; e a integração com objetos que vislumbram os corpos/emoções e as suas capacidades.

Palavras-chave

Juventude; processo de aprendizagem; circo; transformação social.

Información autora

[a] Socióloga, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Políticas Sociales, Universidad de Buenos Aires. Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.  0000-0003-0106-7023. H5: 2. Correo electrónico: stapia@sociales.uba.ar

Introducción

El circo como género se ha renovado de manera continua. Las innovaciones en lo estético, la técnica o la narrativa —así como las disputas en torno a ello— distinguen su desarrollo desde sus inicios. No obstante, como señala Infantino (2021), en la historia reciente su reconfiguración se caracteriza por «la irrupción de nuevos sujetos sociales que ingresaron al mundo del circo a partir de la apertura de la enseñanza de estos saberes otrora exclusivos para las "familias circenses"» (p. 249).

Así, a la par del circo como comunidad móvil centrada en la vida en las carpas, donde conviven familias que transmiten oralmente modos de vida, normas, valores y trabajo en torno a lo circense de generación en generación (Contreras-Salinas & Ramírez-Pavelic, 2020), desde 1960 y 1970 comenzaron a emerger nuevas maneras y espacios para formarse y hacer circo por fuera de la reproducción familiar (Bortoleto & Silva, 2017). Una de estas novedosas maneras de aprender estuvo situada en las *escuelas de circo*. Espacios donde participaban artistas, con formaciones y recorridos diversos, que buscaban nuevos modos de vincular lo técnico y lo creativo en distintas partes del mundo (Infantino, 2021).

En ese marco, emergen los circos sociales, los cuales se constituyeron como propuestas de arte-educación no formal (Bessone, 2017), desarrolladas por artistas y organizaciones de la sociedad civil que utilizan el arte circense como herramienta pedagógica para promover transformaciones en la relación entre quien enseña y quien aprende, pero también cambios sociales y formación ciudadana (Dal Gallo, 2010). Sus acciones se orientan hacia grupos sociales considerados *en riesgo* como comunidades en contextos bélicos, personas en situación de calle o de sectores marginalizados (Sorzano, 2018), buscando problematizar esas nociones de riesgo desde la exploración de las capacidades propias a través de prácticas artísticas (Spiegel & Parent, 2018).

En común con otras maneras de hacer circo, el circo social crea espacios de sociabilidad, disfrute y creatividad (Bessone, 2017; Contreras-Salinas & Ramírez-Pavelic, 2020). Sin embargo, se distingue, por un lado, por priorizar la experiencia por sobre fines pro-

fesionales o de puesta en escena del espectáculo; y, por otro lado, por sus objetivos de inclusión social de la población hacia la cual orienta sus acciones, especialmente, jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad social (Cadwell, 2018). Con dichos objetivos plantean una intervención social que promueve el acceso a recursos —materiales y simbólicos— para facilitar la participación en la vida social, política, económica y cultural (Spiegel & Parent, 2018). En algunos casos, incluso, implementan programas sociales en vínculo con agencias estatales e instituciones privadas (Dal Gallo, 2010).

En América Latina, a partir de los años noventa, en un contexto de políticas neoliberales y profundización de desigualdades sociales, se pusieron de manifiesto tensiones acerca de las vinculaciones entre arte, jóvenes e inclusión social a partir del caso de los circos sociales: desde la crítica a la utilización de prácticas artísticas como dispositivos de control de cuerpos funcionales al capitalismo (Lobo & Cassoli, 2006), la despolitización e individualización de conflictos y desigualdades sociales que estos podrían generar (Spiegel & Parent, 2018), hasta la resignificación y reapropiación del arte como derecho y como herramienta para la *transformación social* que estos promovieron, con el fin de problematizar miradas elitistas de la cultura, así como la disputa por la producción de las distintas disciplinas artísticas y el acceso a estas (Infantino, 2019).

En la actualidad, los circos sociales apuntan cada vez más a no reducir la formación en las técnicas de artes circenses a una práctica instrumental para abordar problemáticas sociales (Infantino, 2019). Así, han comenzado a fortalecer el aprendizaje y el entrenamiento artístico-profesional, el desarrollo de espectáculos con compañías propias y la formación de formadores entre jóvenes (Infantino, 2016; Sorzano, 2018).

Si bien presentan presupuestos teórico-metodológicos en común, quienes coordinan cada circo social despliegan formas particulares de organizarse en relación con los contextos en los que se insertan y las personas jóvenes con quienes trabajan. No obstante, se identifican pautas comunes para el dictado de clases de técnicas circenses y artes complementarias como la danza, el teatro o la música, pero también espacios de intervención social con educadores sociales o profesionales de la psicología o el trabajo social (Dal Gallo, 2010).

Las investigaciones en torno a los circos sociales han estado centradas en describir sus características generales, destacar los valores y presupuestos sobre los que se sustentan, así como sus efectos positivos en la vida de las personas jóvenes de sectores desfavorecidos. En cambio, han sido menos estudiadas las particularidades de los procesos de aprendizaje de lo técnico en el marco de estos circos. En ese sentido, en este artículo se

explora cuáles son las vinculaciones entre las experiencias juveniles de aprendizaje en técnicas circenses y los objetivos de inclusión y transformación social que proponen los circos sociales. Para ello, se indaga acerca de cómo perciben las personas jóvenes las maneras de aprender técnicas circenses en un circo social, qué tipo de experiencias de aprendizaje emergen en ese marco y qué significaciones, emociones y prácticas construyen en torno a su relación con otros —humanos y no humanos— en dichos aprendizajes.

Se entiende el aprendizaje en términos de *proceso* dinámico y complejo, no limitado a un período, tipo de saber o institución (Rocha & Rozek, 2018). Los abordajes de las experiencias educativas en artes tendieron a invisibilizar este rasgo procesual y destacaron, desde perspectivas individuales, lo artístico como la expresividad de dones personales o capacidades innatas (Spravkin, 2015). Frente a tales enfoques, se abordan los procesos de aprendizaje «como algo social y colectivo que asume como principio central la participación de los aprendices en prácticas socialmente situadas» (Elichiry & Regatky, 2015, p. 117). Esta perspectiva situada, que reconoce la complejidad del aprendizaje en sus múltiples atravesamientos históricos, sociales y políticos, concibe el proceso de aprendizaje desde la interrelación entre individuos, actividades, materiales y entorno.

Para comprender dichos procesos de aprendizaje se recupera, además, la noción de *experiencia* planteada por Dubet (2013). Esta permite advertir la visión subjetiva de lo social al reconstruir procesos y mecanismos sociales a partir del nivel de las experiencias de individuos que son producidos socialmente y, a la vez, construyen lo social y a sí mismos en la articulación de tres lógicas de acción: 1) *integración*: maneras de interiorizar mecanismos, normas sociales y valores colectivos, que crean pertenencias y definen maneras de actuar según roles sociales de género, etarios, familiares, entre otros; 2) *estrategia*: recursos movilizados según objetivos en diferentes interacciones sociales; 3) *subjetivación*: capacidades para configurar perspectivas singulares y críticas sobre sí mismos y el mundo social.

Con el propósito de analizar las vinculaciones entre los objetivos de inclusión y transformación social de los circos sociales y las experiencias de aprendizaje de las técnicas circenses en el contexto de un circo social (en adelante el Circo) con sede en barrios vulnerables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, se identifican las significaciones, emociones y prácticas de las personas jóvenes en torno a sus procesos de aprendizaje y a la relación con otros, humanos y no humanos, en dichos contextos. En dicho marco, se advierte la conformación de *experiencias de aprendizajes transformadoras* a partir de la articulación de sus dimensiones de lugar, de reconocimiento y con objetos que resultan significativas en las biografías juveniles.

Método

En este artículo se presentan resultados de dos proyectos finalizados: una investigación doctoral (2014-2016) y un proyecto colectivo (2016-2017). Ambos proponen un diseño descriptivo-exploratorio (Scribano, 2015) con un abordaje metodológico de tipo cualitativo-interpretativo. Tal abordaje busca comprender el modo en que el mundo es producido y experimentado por las personas, indagando acerca de las experiencias, prácticas y sentidos que estas dan a sus propias vidas. Se interesa por sus interacciones y los contextos en los que se despliegan, sus dinámicas y sus transformaciones (Vasilachis, 2012).

El trabajo de campo¹ fue realizado en un circo social que «se define como una organización que a través del arte realiza una acción sociopolítica que intenta transformar el presente y futuro de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad» (Infantino, 2016, p. 47). Entre sus propuestas llevan adelante un programa social que brinda talleres gratuitos de técnicas circenses de nivel básico en diferentes sedes, distribuidas en el sur de Buenos Aires, área de mayor vulnerabilidad social, educativa y urbana de la ciudad (Abelenda *et al.*, 2016). Para su aplicación se articula con un programa estatal de Buenos Aires orientado a jóvenes de hogares en situación de vulnerabilidad social.

La elección de esta organización estuvo basada en su trayectoria, su alcance y la particularidad de su propuesta en la ciudad. Se seleccionaron, particularmente, los talleres comunitarios debido a los objetivos sociales que plantean, la formación inicial que proponen, así como también por la diversidad y la cantidad de personas jóvenes que concurren a estos espacios facilitado por la cercanía a sus lugares de residencia y por el vínculo con el programa estatal, que favorece el acceso y la difusión de los talleres.

Para la construcción de los datos empíricos,² en ambos proyectos se desplegó un enfoque biográfico. A partir de entrevistas en profundidad, se construyeron relatos biográficos en torno a acontecimientos que constituyeran giros existenciales (*turning points*), momentos críticos que establecen un antes y un después en las biografías. Relatos creados por el encadenamiento de momentos que conforman distintos pliegues del pasado en

¹ El proyecto colectivo incluyó, además, otros espacios institucionales: dos bachilleratos populares, una cooperativa de trabajo, una escuela secundaria pública confesional y un centro de día.

² En el análisis y la presentación de los datos, así como en el trabajo de campo, se tomaron los resguardos éticos correspondientes, contemplando el anonimato y la confidencialidad.

una temporalidad singular, no lineal, un calendario privado que entrelaza la experiencia individual y el contexto sociohistórico (Di Leo & Camarotti, 2013; Leclerc-Olive, 2009).

Se realizaron entre dos y seis encuentros con cada joven (55 entrevistas) para confeccionar sus relatos biográficos. La muestra, de tipo intencional (Vasilachis, 2012), estuvo constituida por cinco mujeres y nueve varones, de entre 17 y 24 años, residentes en barrios cercanos al circo. Para su selección, se tuvo en cuenta la diversificación por género, edad, barrio de residencia, tipo de taller realizado y la antigüedad de participación de al menos seis meses en alguno de los talleres iniciales.

En la investigación doctoral, además, se llevaron a cabo observaciones participantes, donde quien investiga-observa se encuentra inserta en las actividades del grupo observado, asumiendo compromisos con este. Durante el segundo semestre de 2014, se participó en condición de alumna en un taller de acrobacia aérea y en otro de piso y malabares (ambos de nivel inicial). Se tomaron notas de campo centradas en las actividades, los espacios-tiempos donde se desarrollaban, sus participantes e interacciones (Scribano, 2015).

Para analizar los relatos biográficos se siguieron los lineamientos de la perspectiva constructivista de la teoría fundamentada, que se basa en un proceso de construcción de los datos que surgen de la relación entre quien investiga y quienes participan de la investigación. Con el soporte del software ATLAS.ti (versión 7) se realizó una primera codificación abierta —línea por línea— de la información obtenida por la transcripción de las entrevistas y la organización de los relatos en torno a los acontecimientos seleccionados. A partir de la comparación entre datos y códigos fueron identificados y seleccionados los emergentes más significativos que, desde un proceso de abstracción analítica, se constituyen como categorías. Asimismo, fueron rastreados conceptos teóricos sensibilizadores posibles de vincular con dichas categorías que, a su vez, resultaran movilizados por estas (Charmaz & Belgrave, 2012).

En los relatos biográficos, llegar y permanecer en el Circo fue uno de los acontecimientos más relevantes que señalaron las personas jóvenes entrevistadas. Del análisis y comparación de los códigos emergió como categoría central *aprender*, especialmente asociada a la participación en los talleres comunitarios iniciales. En diálogo con los conceptos sensibilizadores, fueron identificadas las principales dimensiones de ese aprender en tanto *experiencia de aprendizaje* generada: de la producción de un *lugar* que hace posible ese aprender; del *reconocimiento* buscado en las relaciones con otros sujetos con quienes se aprende; y de la relación con *objetos* materiales que permiten vislumbrar lo aprendido

en los cuerpos/emociones y desde estos y, al mismo tiempo, otorgan especificidad al aprendizaje de las técnicas circenses.

Resultados

Aprender como experiencia de lugar

El Circo ha funcionado en múltiples locaciones con características diversas, pero con un aspecto común: no estar únicamente destinado a talleres circenses. En el primer período investigado, contaba con cuatro sedes: 1) un galpón privado que también era utilizado como set de grabación; 2) un club deportivo de dependencia pública municipal; 3) una escuela de circo criollo; y 4) un galpón construido en un barrio vulnerable con apoyo del gobierno local. En el segundo período, estaba centrado en la escuela de circo y se sumaba un edificio de una escuela pública.

Debido a la inestabilidad económica que el Circo (como otras organizaciones de este tipo) ha enfrentado para llevar adelante sus propuestas socioartísticas (Infantino, 2019), seleccionar y desplazarse entre tales locaciones requirió acordar con otras instituciones, gestionar recursos a fin de pagar rentas para su utilización, así como atender a regulaciones para el uso de instalaciones y mobiliario. Tales regulaciones se expresan, por ejemplo, en la limitación de cómo circular por dichos establecimientos. Uno de los jóvenes entrevistados, Tincho, de 18 años, que concurría a la sede en la escuela pública, señala:

No era un lugar propio el anterior, era un lugar prestado y teníamos algunas dificultades con el tema de horarios en la entrada, pero acá se mejoró. El tema de los horarios ya sabe que van a venir algunos chicos para algunos talleres o clases especiales y el lugar ya lo sabe.

Compartir el espacio con otra institución genera tensiones expresadas en limitaciones para ingresar y salir de un edificio que mantiene la puerta de entrada cerrada y cuenta con agentes de seguridad. En otros casos, debido a la disponibilidad de ciertas locaciones y el tiempo habilitado para su uso, debía dictarse más de un taller en un mismo espacio. Situación que ocurría en la sede del club, donde los talleres de acrobacia y kung-fu compartían un único salón.

La construcción original y las características de los espacios no definen un único tipo de uso. Por el contrario, son la utilización por parte de diversos sujetos y sus diferentes prácticas las que otorgan distintos sentidos a estas estructuras edilicias:

[Las obras de arquitectura] deben ser entendidas por la totalidad de sus habitantes y luego admitir que, de acuerdo con la intensidad de uso, las experiencias personales, las búsquedas individuales, puedan, a modo de capas, *layers*, presentar otras lecturas, despertar otras percepciones, conmover otras sensaciones. (Chiurazzi, 2007, p. 102)

Al ser espacios compartidos con otras instituciones, se necesita introducir y retirar los elementos (como colchonetas o elementos de malabares) en cada clase. Al hablar acerca de un día típico en los talleres, Mariana, de 17 años, que concurre al Circo desde niña, describe el modo en que se preparan para el entrenamiento:

Si llegamos a las dos, directamente entramos; vamos al fondo, que es todo el galpón grande. Armamos el piso con los tatamis y hacemos una corredera de colchonetas. Después, cuando empiezan a llegar todos, hacemos como una entrada en calor y nos dividimos, los que hacen malabares y los que hacen acrobacia, y ahí empezamos (...). Los tatamis son los cuadrados de goma que se encastran y van el piso. Si te caés, no te caés al piso, te caés a la goma. Y lo armamos entre los mismos alumnos que vamos a usar el espacio. Ni bien vamos llegando vamos armando entre todos.

Este *armar* el lugar de entrenamiento se relaciona con la adaptación a los espacios disponibles, pero, a su vez, resulta una forma en que estos y estas jóvenes se apropian de ese espacio como un lugar de aprendizaje: «La apropiación del espacio designa un conjunto de prácticas que confieren al espacio limitado las cualidades de lugar personal o colectivo. Ese conjunto de prácticas permite identificar el lugar; ese lugar permite engendrar prácticas» (Segaud, 2016, pp. 100-101).

La conformación de un lugar es un proceso que está, simultáneamente, asociado a una ubicación física; al conjunto de relaciones entre personas, imágenes y objetos; a las significaciones y prácticas que hacen a su creación, apropiación y transformación por parte de diferentes actores sociales, en un contexto social e histórico determinado (Jirón, 2017). Comprender los lugares como espacios abiertos y en constante construcción permite observar la continua conformación del circo como lugar de aprendizaje en tanto espacio de relaciones que se (re)crean continuamente desde la *movilidad* de personas, objetos y entornos (Sheller & Urry, 2006).

Aprender técnicas circenses plantea ciertos requerimientos espaciales que hacen posible la práctica y la construcción de esos lugares de aprendizaje. Por ejemplo, contar con distancias para moverse, saltar o hacer una parada de manos en acrobacia de piso. Ello

supone crear lugares seguros para pisar, caer y no lastimarse. Muñoz (2005), al estudiar los procesos pedagógicos, advierte acerca de la relevancia del *lenguaje educativo de los espacios*:

El espacio, desde esta perspectiva, no es solo un determinado medio físico, un escenario para nuestros comportamientos, sino también un agente activo en el proceso educativo (...); los espacios proporcionan oportunidades de acción, dando así un paso más allá del simple ejercicio de contextualización de la acción educativa. (p. 215)

Lo espacial resulta una dimensión central de la experiencia de aprendizaje. La transformación de un espacio con múltiples usos hacia un lugar de aprendizaje en este circo se vuelve posible a través de su creación, ambientación y apropiación colectiva. Una práctica que se repite en cada taller, que se fija en una materialidad y en un grupo de personas, que le otorgan continuidad, aportando cierta estabilidad y visibilidad a esa práctica y al propio grupo (Lasén, 2000, p. 94).

Un aspecto central de la práctica circense es la tramitación del *riesgo*, del *cuidado personal* y de *otros*. Aspecto que, en el Circo, las personas educadoras cuidan atentamente en cada clase, por ejemplo, al no permitir que las y los jóvenes utilicen elementos de acrobacia área sin el armado correcto de la contención. A diferencia del peligro, que busca evitarse en las prácticas circenses, el riesgo es aquello a lo que se deben enfrentar a través de los distintos elementos y prácticas como saltar o volar. Riesgo esperado en un ambiente controlado que brinda a quienes lo practican confianza en los elementos, personas y espacios con la certeza de que no resultarán lastimados/as (Cadwell, 2018).

Bessone (2017) analiza experiencias de circo social en Italia como espacios generadores de *encuentros culturalmente significativos*. Advierte que estos se delimitan —material, simbólica y emocionalmente— como lugares de aprendizaje por medio de rituales de entrada y de salida, del establecimiento de reglas y roles, por ejemplo, a través de juegos. En el caso del Circo, los talleres se inician con una ronda que da lugar a los primeros movimientos y al encuentro con pares y docentes ese día. Dichas prácticas buscan singularizar, construir y tornar como propio (Segaud, 2016) este espacio-tiempo que, para las y los entrevistados/as, se asocia con sensaciones de libertad y relajación. Emociones que contrastan con lo que viven en otros espacios por los que circulan cotidianamente como la escuela, el trabajo o su hogar.

Sin embargo, al mismo tiempo, el circo se presenta como un lugar abierto, en intersección con el afuera. En el contexto de los talleres, cada educador/a pone atención, desde

la pregunta en clase hasta la instancia de entrevista personalizada, a la situación de cada joven en relación con sus condiciones de vida o problemáticas personales, familiares o sociales, y el modo en que, entre otras cosas, estas pueden influir en la práctica de la técnica ese día.

Aprendizaje como experiencia de reconocimiento

En circo social, el componente *colaborativo* y *solidario* es central en el proceso de aprendizaje (Flórez & Laguna, 2017; Infantino, 2016) y habilita nuevas maneras de relacionarse con otros. En el Circo, esos otros son, fundamentalmente, compañeras/os de los talleres y educadores/as de las clases técnicas, profesionales del área social y de la coordinación del circo.

El primer acceso al Circo no fue una elección planificada de las personas jóvenes entrevistadas. Esta llegada estuvo asociada a eventos no esperados (como invitación de amistades o decisión de familiares de inscribirlas en el programa) que generaron diferentes expectativas acerca de la actividad (Tapia, 2016). Al narrar su primer día en acrobacia y malabares en la sede del club, Romina, de 19 años, destaca:

Era como difícil, es como el primer día del colegio, de secundario, que son todos nuevos, que no conocés a nadie, es reincómodo, horrible. Y además porque vos decís: «Ah, no, ya todos saben hacer todo y yo no», ¡y te sentís retonta! Después entendés que, con el tiempo, aprendés.

Gustavo, de 20 años, quien participaba del mismo taller, señala su percepción respecto de los primeros ejercicios de acrobacia de piso: «Me sentí ridículo (...), los veía a los demás hacer una vertical-rol y yo por ahí no podía hacer ni un rol, o lo hacía y me dolía todo el cuello» (Gustavo). Entre las y los entrevistados/as, el inicio de los talleres se presentó como un *desafío*. Una prueba social no solo asociada a esta nueva actividad, sino también a la necesidad de presentarse ante otros/as (Tapia, 2017).

Paulín *et al.* (2018) subrayan que las sociabilidades entre jóvenes se configuran en el marco de múltiples relaciones y espacios en los que se «despliegan sus construcciones identitarias en referencia a otros concebidos como semejantes y como alteridades» (p. 22). Tales interacciones son producidas en y desde los cuerpos/emociones, en tanto sujetos corporizados que no solamente *hacen*, sino también *sienten* (Scribano, 2013; Vergara, 2009). Una copresencia que produce una relación con otro-yo mismo (D'hers, 2014).

En el Circo, el primer encuentro es percibido por tales jóvenes como una (im)posibilidad de sus cuerpos y una limitación para realizar aquello que consideran correcto. Ante la sensación de máxima exposición frente a la mirada de un otro que puede juzgar emerge para tales jóvenes el temor al ridículo, la vergüenza y el miedo a equivocarse (Vergara, 2009). No obstante, esas emociones iniciales van siendo transformadas ante la propuesta del Circo. Iván, de 23 años, había realizado actividades deportivas grupales en otros ámbitos, sin embargo, en el Circo se ve interpelado a relacionarse desde un lugar diferente que, en su relato, es atribuido a la pedagogía de la organización:

Acá sí hay una pedagogía. Acá cuando venís lo primero que te hacen hacer es conocer al que tenés al lado y eso te lo hacen a través de juegos pedagógicos que tienen ellos, que a mí al principio no me gustaban. Y después vi que servía (...); son juegos que sirven para conocer a otros, así con juegos con nombres, de qué lugar sos...

Lo pedagógico se expresa en un modo lúdico de construir vínculos con compañeros y compañeras, donde conocerse resulta necesario para resignificarse a sí mismos, comenzar a entrenar juntos y juntas y ser reconocidos y respetados como parte del grupo. Parra-Valencia *et al.* (2018) indagan las vinculaciones entre jóvenes, grupo y arte desde una perspectiva psicológica. En su análisis, advierten la relevancia que tiene el grupo en los procesos identificatorios de los individuos jóvenes y sus efectos en la posibilidad de impulsar iniciativas colectivas orientadas a la transformación social.

Del paso por el Circo, se identificaron en las entrevistas profundas transformaciones en las experiencias vinculares, con docentes y compañeros y compañeras, atribuidas a permanecer en el tiempo en la organización. Proceso con una etapa inicial asociada al temor y la desconfianza, hacia otra de mayor solidez y confianza. Sofía, de 18 años, quien había sido inscripta en el Circo por su madre, expresa lo que sintió durante su primer año:

No fue tan bueno por un tema de que como llegué y no conocía a nadie, y yo tampoco era muy..., no estaba como muy sociable con los chicos. Y después, en segundo año, es como que ya los conocía, por lo menos de vista ya los tenía, entonces una mínima relación de «hola, cómo estás» había. Entonces, como que eso fue el cambio, aparte tenía más confianza, ya sabía a lo que iba.

Permanecer por un año permite conocer el lugar al que se asiste, las actividades por realizar y con quiénes, lo que habilita una mayor confianza. Al indagar las sociabilidades entre jóvenes de sectores populares de Córdoba, Argentina, Paulín *et al.* (2018), siguiendo

la propuesta de Honneth, advierten que en sus relaciones cotidianas las personas jóvenes llevan adelante una búsqueda de reconocimiento que «se consolida en las relaciones de confianza (como sujeto de amor y amistad), respeto (como sujeto de derechos) y la estima de sí (como sujeto de la comunidad)» (pp. 23-24).

Saber quién es el/la otro/a, conocerlo/a, se expresa en una *confianza corporal* (Bessone, 2017). Las actividades circenses suponen un trabajo en dúos o en grupos, en prácticas cotidianas y en eventos como las muestras de fin de año para presentar grupalmente lo aprendido. Al describir la práctica de acrobacia de piso en dúos, Gustavo resalta:

Hay acrobacias que son de dúo, que son más en equipo y te muestran cómo funciona el grupo, si tenés confianza en el otro. Por ahí tenés que hacer una vertical encima de otro y, si no tenés confianza, te vas a caer. Te requiere también concentración; no podés estar riéndote porque perdés la fuerza.

Realizar una vertical encima de otro/a requiere de esa confianza en tanto aprendizaje conjunto que procura respetar el cuerpo propio y de otros/as, evitar dañarlos y tomar riesgos en un marco de cuidado y afecto (Spiegel & Parent, 2018). En las clases del Circo, si bien entre compañeros/as se brinda apoyo a quienes recién comienzan, cada taller es dictado por dos docentes: una persona encargada de la formación artística y otra formada en áreas sociales. El vínculo con tales docentes resulta central para el aprendizaje. Tincho practica acrobacia aérea y de piso. Para él, este vínculo con quienes enseñan en los talleres no supone pasividad:

Los profesores son divertidos, saben bastante del tema (...). No solo son profesores, también se convierten en amigos. Estar ahí practicando con ellos y que ellos puedan mejorar con nosotros y nosotros también mejorar con ellos... Por lo general, ellos nos corrigen a nosotros, pero cada tanto uno va aprendiendo cosas nuevas que por ahí los profesores no las conocían y uno hace un pasaje de información de los dos. Nos vamos pasando alguna que otra idea y uno va mejorando tanto en lo que es circense, como en lo que es comunicación.

La confianza es *corporal* y, al mismo tiempo, *emocional* (Cadwell, 2018). Implica sentirse habilitados a compartir cuidados, expresar temores y dudas, así como traer otros saberes y compartirlos con docentes, fortaleciendo el autorrespeto (como integrante del taller) y la autoestima, al sentirse valorados/as por pares y educadores/as. En circo social quienes enseñan y acompañan adquieren un papel relevante en el aprendizaje de las téc-

nicas: establecen límites y normas para el grupo (como las reglas de hacer precalentamiento), pero que también procura cuidado, seguridad y contención. Al respecto, Mariana señala cómo percibe su relación con sus docentes de los talleres en contraste con lo que experimenta en el ámbito escolar:

Por ahí te pasa algo sentimentalmente o tenés algún problema y lo podés hablar con esa persona, que la conocés hace rato (...). Creo que, en un ámbito educativo como la escuela, tenés un profesor que te da una materia y te evalúa tu inteligencia con esa materia. Esos cuarenta minutos te evalúa y te dice: «Bueno, sos un 7, vos sos un 8». En cambio, un profesor que tenés toda la tarde y lo conocés hace años, tenés mucha más confianza y tenés mucho tiempo con esa persona. Esa persona conoce lo que a vos te sale y lo que te puede llegar a salir. Entonces no te dice: «Bueno, vos sos un rol», te dice: «Vos podés hacer un rol». Hay esa diferencia y está bueno.

Los vínculos con referentes del Circo —en particular durante los talleres— son valorados por parte de las personas jóvenes al encontrar relaciones que entrelazan saberes, amistad y diversión. Asimismo, es la apreciación respecto de quiénes son, y no de lo que hacen en el cumplimiento del papel de estudiante pasivo, lo que les permite sentirse reconocidos/as como sujetos con derecho a aprender, en el marco de un vínculo que se percibe con respeto y que considera sus capacidades y procesos de aprendizaje.

Aprendizaje como experiencia con objetos

Al iniciar los talleres, a cada joven se plantea la posibilidad y el desafío de elegir qué disciplinas desarrollar y en qué técnicas o tipos de elementos profundizar, por ejemplo, el trapecio en la acrobacia aérea o las clavav en malabares de lanzamiento.

En esa decisión la cuestión de género se expone como un criterio de elección para las y los jóvenes respecto de las posibilidades y limitaciones atribuidas a varones y mujeres en las prácticas circenses. Víctor, de 19 años, se inicia en el taller de acrobacia aérea, en el que ya participaba su hermana: «Quería ir porque le decía que iba a hacer telas y ella me decía que "no", que "telas hacen las mujeres (...); las figuras que son más femeninas y no me da hacer"» (Víctor).

En su relato, las telas (elemento de acrobacia aérea) es asociado a lo femenino, mientras que el trapecio habilita una práctica masculina: «el trapecio sí, más para los hombres, mayormente sí, todos los hombres hacen trapecio y aprenden más rápido, por la fuerza»

(Víctor). En contraste con lo estético asociado a lo femenino, ser hombre aparece vinculado a una capacidad y a fuerzas innatas que facilitarían el aprendizaje de la técnica.

En los estudios sociales en deporte, este es reconocido como un espacio de construcción de sentidos y subjetividades que ha promovido visiones estereotipadas acerca de lo masculino, con características ligadas a la fuerza y a la competencia, y de lo femenino, con rasgos centrados en la belleza y la gracia (Garton & Hijós, 2018). Romina, inicialmente, vincula la fuerza a lo masculino. Sin embargo, a partir de la experiencia en el Circo, su percepción resulta movilizada: «Si practicás, a la mujer le sale igual que al hombre; es cuestión de practicar y tener fuerza en los brazos» (Romina). La continuidad en la práctica sugiere que la fuerza es un aprendizaje posible de lograr con entrenamiento. Como señalan estudios sobre experiencias en circo social (Bessone, 2017; Spiegel & Parent, 2018), estas propuestas buscan cuestionar los significados asociados a géneros y técnicas, a través de espacios de aprendizaje accesibles y procesuales, que desdibujan barreras sostenidas en condiciones de género, etarias, económicas, corporales u otras.

En los talleres es posible alternar entre acrobacia aérea, de piso o malabares según la sede, día y horario al que se asiste. Las telas o el trapecio, entre otros, son artefactos que permiten el vuelo en la acrobacia aérea. Objetos que otorgan altura al montarse en ellos, pero también provocan temor. Otros elementos, como el piso o las colchonetas, brindan protección y sostén.

El aprendizaje y la práctica de las técnicas comparten, en su despliegue, la integración de cuerpos y objetos que se mueven juntos y que otorgan especificidad a lo circense, dándole visibilidad y diferenciándolo de la cotidianidad (Mogliani, 2017). En el campo de estudios históricos sobre educación, la materialidad ha adquirido relevancia como objeto de estudio o fuente para comprender procesos, espacios-tiempos y objetos educativos. En el marco del *giro material* se reconoce a los objetos como parte de la red de lo social y no como meras proyecciones de las acciones humanas (Dussel, 2019). Un aspecto sustantivo de este análisis refiere a la reconceptualización de la temporalidad, que problematiza las aproximaciones estáticas o acabadas acerca de aquellos:

Este proceso de devenir no es secuencial, como cuando se cree que primero estamos nosotros, y luego, como el reflejo en un espejo, los objetos. Al contrario: los objetos, tanto como los humanos, también están en movimiento, tienen una historia que no es previa a los sentidos que se construyen sobre ellos ni a las redes en que se inscriben. (Dussel, 2019, p. 18)

Omar, de 19 años, ha concurrido a los talleres por cuatro años. Él ha realizado varios talleres de acrobacias y malabares semanalmente. Al preguntarle acerca de posibles diferencias entre tales actividades, menciona:

En acrobacia es tu cuerpo, controlo solo yo mi cuerpo y con esto [diábolo] es algo más, con más práctica. Eso siento yo, que, con acrobacia, me siento rebien porque es más fácil la acrobacia que eso [malabares]. Sí, es diferente; el diábolo es grueso, a veces va para un lado, para el otro (...). Cuando lo tirás y no lo atrapas, te puede pegar en la cabeza muy fuerte.

Con relación a los objetos utilizados por Omar, en cada técnica se advierten diferentes percepciones acerca de la corporalidad: en la acrobacia aérea, al controlar el cuerpo, se controla la técnica y se invisibiliza el artefacto utilizado, en este caso, el trapecio. Mientras que, en los malabares, el diábolo (técnica de equilibrio de un objeto sobre un hilo) se presenta como algo externo, que escapa a ese control corporal. En el caso de Gustavo, la práctica de los malabares le permite registrar qué sucede en su cuerpo/emociones:

Cuando hago malabares me despejo un montón. A veces no sé cómo estoy hasta que hago malabares. Por ahí empiezo a hacer y veo que estoy apurado o me siento molesto, o lo hago más relajado. Y como que a veces me pruebo y se me empiezan a caer, hago de nuevo y se me vuelven a caer. (Gustavo)

En el proceso de aprendizaje de las técnicas, la relación entre cuerpos y elementos pone de manifiesto, por un lado, la exigencia física que requiere la práctica de cada técnica y la creatividad que se pone en juego en su ejecución (Infantino, 2016). Y, por otro lado, permite advertir cómo se configura una *imagen corporal propia*: la plasticidad entre cuerpos y objetos provoca, en ciertos casos, que el cuerpo y las emociones sean percibidas como una unidad con los objetos y, en otros, que se distingan de aquellos, creando en cada participante distintas imágenes corporales de sí mismos que influye en cómo perciben aquello que consideran posible de realizar o no (Schilder, 1977, en Guido, 2009).

Discusión

En la indagación de las vinculaciones entre los propósitos de inclusión social que promueven intervenciones como la del circo social y los procesos de aprendizaje en las técnicas artísticas que se generan en dicho espacio, fue posible advertir que las especificidades del tipo de técnicas propuestas, las maneras de construir los lugares para llevarlas

a cabo, así como los tipos de vínculos que se establecen en la organización y desde esta con las personas jóvenes y sus contextos de vida, dan cuenta de experiencias de aprendizaje que producen transformaciones que son valoradas por las y los jóvenes.

En la construcción de sus relatos biográficos se vislumbra que llegar a este circo social resulta un acontecimiento significativo que introduce un antes y un después en las biografías juveniles. De tal experiencia, la relevancia del proceso de aprendizaje en técnicas circenses en los talleres comunitarios conjuga transformaciones subjetivas y colectivas para concebirse a sí mismos/as como sujetos con derecho a aprender desde el disfrute, la creatividad, la confianza y el respeto. Proceso posible desde una particular articulación de las experiencias de lugar, de reconocimiento y de relación con objetos que plantea este tipo de aprendizaje desde las movilidades (Sheller & Urry, 2006). Si bien los circos han sido reconocidos en otros estudios como familias que se mueven (Contreras-Salinas & Ramírez-Peravic, 2020), las movilidades desplegadas en el circo social y desde este atraviesan toda la experiencia de aprendizaje donde se combinan las limitaciones y regulaciones simbólicas y materiales de espacios-tiempos, pero que, a la vez, habilita nuevas *capacidades de ser móviles* (Kaufmann *et al.*, 2004): de movilizar cuerpos/emociones, de moverse con pares y docentes con cuidado y respeto, de moverse con objetos que se vuelven propios y de desplazarse por espacios de maneras novedosas y en entornos diferentes a los que habitualmente transitan.

En el análisis de dichas experiencias pueden identificarse modos de integrar normas y roles, pero también de desenvolver estrategias situadas y en distintos tipos de interacciones que hacen posible desenzimar roles establecidos como el de sujeto receptor de conocimientos, sin saberes previos, basado en estereotipos de género o corporales, o bien, como sujeto peligroso o en riesgo que requiere de acciones de intervención. Frente a tales representaciones que han estado asociadas a las personas jóvenes (especialmente a aquellas que residen en barrios vulnerables; Infantino, 2019), (re)definirse a sí mismos/as desde las vinculaciones entre lo personal y lo colectivo, lo propio y lo compartido, se identifican rasgos específicos en la intersección entre las lógicas de acción y las dimensiones de las experiencias de aprendizaje en las técnicas circenses en el contexto del circo social, que permiten considerar a estos aprendizajes como transformadores (tabla 1).

Tabla 1

Vínculos entre lógicas de acción y dimensiones de las experiencias de aprendizaje para la transformación

Experiencias de aprendizaje transformadoras	Experiencia de lugar	Experiencia de reconocimiento	Experiencia con objetos
Integración	- Atención a regulaciones para circulación interna - Entornos seguros	- Riesgo-cuidado: respeto del cuerpo propio y de otros	- Conocimiento progresivo de uso de elementos y técnicas
Estrategia	- Adaptación a múltiples locaciones - Construcción colectiva de lugares para entrenar en diferentes entornos	- Tiempo/continuidad para conocer a otros - Participación en espacios lúdicos y vinculares	- Identificación de estados emocionales por la práctica y para esta - Plasticidad en imagen corporal
Subjetivación	- Apropiación de espacios compartidos	- (Auto)confianza - (Auto)respeto - (Auto)estima	- Creatividad y disfrute - Reconocimiento de habilidades propias

De acuerdo con Oliveira (2020) las vinculaciones entre jóvenes, arte y transformación social ponen de manifiesto las limitaciones de las miradas universalistas y negativas acerca de las personas jóvenes, que producen, entre otros, las políticas públicas, para dar lugar, en cambio, a las potencialidades y la pluralidad de sus prácticas que lo lúdico y lo artístico permiten expresar. En ese sentido, Parra-Valencia *et al.* (2018) destacan la relevancia de la producción grupal de las prácticas artísticas y sus implicancias en procesos de reconfiguración subjetiva e intersubjetiva de las experiencias juveniles, que los aprendizajes en el circo social potencian desde un lugar activo y de reconocimiento.

Cabe advertir que el análisis se limita a un caso de estudio en el contexto argentino y en un período prepandemia. No obstante, las dimensiones identificadas en este análisis pueden resultar de utilidad para comprender experiencias de aprendizaje en otros contextos por donde circulan las personas jóvenes: un abordaje que permite dar cuenta de las posibles y diversas articulaciones entre lugares, objetos y búsquedas de reconocimiento, esto es, materialidades, cuerpos/emociones, relaciones, significaciones y prácticas presentes en distintos procesos de aprendizaje juvenil.

En este sentido, deviene relevante considerar puntos en común y diferencias entre las dimensiones que hacen a este tipo de aprendizaje guiado por objetivos de transformación social a través del arte con otros espacios educativos. Asimismo, de lo emergente, el enfoque de las movilidades requiere ser profundizado en futuras indagaciones para observar

las diferentes y desiguales maneras en que la relación entre movilidades e inmovilidades atraviesan las dimensiones de las diferentes experiencias de aprendizaje juvenil.

Agradecimientos

Las investigaciones presentadas fueron posibles gracias al financiamiento de la Universidad de Buenos Aires y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Agradezco especialmente la disponibilidad de referentes y jóvenes participantes del Circo que habilitaron espacios y encuentros, facilitando el desarrollo de dichos estudios.

Referencias

- Abelenda, N., & Canevari, J., & Montes, N. (2016). Territorios de mayor vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: recorrido en perspectiva histórica sobre aspectos estructurales no resueltos. *Población de Buenos Aires*, 13(23), 7-30.
- Bessone, I. (2017). Social circus as an organised cultural encounter embodied knowledge: trust and creativity at play. *Journal of Intercultural Studies*, 38(6), 651-664. <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1379962>
- Bortoleto, M., & Silva, E. (2017). Circo: educando entre as gretas. *Rascunhos–Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas*, 4(2). <https://doi.org/10.14393/issn2353-3703.v4n2a2017-07>
- Cadwell, S. (2018). Falling together: An examination of trust-building in youth and social circus training. *Theatre, Dance and Performance Training*, 9(1), 19-35. <https://doi.org/hrj5>
- Charmaz, K., & Belgrave, L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. En J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti, & K. McKinney (Eds.), *The sage handbook of interview research: The complexity of the craft* (pp. 347-365). Sage.
- Chiurazzi, T. (2007). Lugar y experiencia. En G. Frigerio, & G. Diker (Comp.), *Educar: (sobre) impresiones estéticas* (pp. 99-108). Del Estante.
- Contreras-Salinas, S., & Ramírez-Pavelic, M. (2020). Relaciones interculturales: la experiencia del circo y su singularidad. *Comunicación*, 29(2), 43-50.
- Dal Gallo, F. (2010). A renovação do circo e o circo social. *Revista Repertório Teatro e Dança*, 13(15), 25-29.
- D'hers, V. (2014). Cuerpo, expresividad y prácticas de investigación: renovando nuestros caminos de indagación. *Onteiken*, 9, 09-19.

- Di Leo, P. F., & Camarotti, A. (Eds.) (2013). «*Quiero escribir mi historia*»: vidas de jóvenes en barrios populares. Biblos.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Amorrortu.
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educación en Revista*, 35(76), 13-29. <https://doi.org/hrj6>
- Elichiry, N., & Regatky, M. (2015). Tramas que potencian la creación de nuevos sentidos: teatro-escuela-comunidad. En N. Elichiry (Comp.), *Comunidades de aprendizaje y artes* (pp. 115-136). Noveduc.
- Flórez, J., & Laguna, A. (2017). El circo social: una propuesta de tejido comunitario. *Revista Ciencias Humanas*, 14, 9-20.
- Garton, G., & Hijós, N. (2018). «La deportista moderna»: género, clase y consumo en el fútbol, running y hockey argentinos. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (30), 23-42. <https://doi.org/10.7440/antipoda30.2018.02>
- Guido, R. (2009). *Cuerpo, arte y percepción: aportes para repensar la sensopercepción como técnica de base de la expresión corporal*. Instituto Universitario Nacional del Arte.
- Infantino, J. (2016). Experiencias de intervención social desde el arte (circense) como esfera de desarrollo de políticas culturales en Argentina. En M. Rotman (Ed.), *Dinámicas de poder, estado y sociedad civil en los procesos patrimoniales y las políticas y gestión de la cultura* (pp. 277-311). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Infantino, J. (2019). Arte y transformación social: el aporte de artistas (circenses) en el diseño de políticas culturales urbanas. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 71(19), 75-91.
- Infantino, J. (2021). «El circo que hacemos hoy»: posibilidades, recorridos y límites en la resignificación del arte circense en Argentina. *Artcultura*, 23(43), 242-261. <https://doi.org/htc9>
- Jirón, P. (2017). Lugarización en movimiento. En D. Zunino-Singh, G. Giucci, & P. Jirón (Eds.), *Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina* (pp. 87-94) Biblos.
- Kaufmann, V., Bergman, M., & Joye, D. (2004). Motility: mobility as capital. *International Journal of Urban and Regional Research*, 28(4), 745-756. <https://doi.org/crkrjz>
- Lasén, A. (2000). *A contratiempo: un estudio de las temporalidades juveniles*. CIS.
- Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 4(8), 1-39.
- Lobo, L., & Cassoli, T. (2006). Circo social e práticas educacionais não governamentais. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 62-67. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000300009>
- Mogliani, L. (2017). *Historia del circo en Buenos Aires: de los volatineros a la formación universitaria*. Untref.

- Muñoz, J. (2005). El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (17), 209-226.
- Oliveira, A. C. (2020). Juventudes, Estado e Povos Indígenas no Brasil do Século XXI. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 1-25. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18105>
- Parra-Valencia, L., Aponte-Muñoz, A. C., & Dueñas-Manrique, M. M. (2018). Jóvenes, grupo y arte: las personas jóvenes y el arte re-unidos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 853-865. <https://doi.org/fnxs>
- Paulín, H., García, G., D'Aloisio, F., & Carreras, R. (2018). *Contar quiénes somos: narrativas juveniles por el reconocimiento*. Teseo Press.
- Rocha, J., & Rozek, M. (2018). Quando o aprender na escola é (im)possibilidade. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 361-373. <https://doi.org/hrj9>
- Scribano, A. (2013). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 93-113.
- Scribano, A. (2015). *Introducción al proceso de investigación en ciencias sociales*. Ciccus.
- Segaud, M. (2016). *Antropologia do espaço: habitar, fundar, distribuir, transformar*. Sesc.
- Sheller, M., & Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 38(2), 207-226. <https://doi.org/10.1068/a37268>
- Sorzano, O. L. (2018). Is social circus the other of professional circus? *Performance Matters*, 4(1-2), 116-133.
- Spiegel, J., & Parent, S. (2018). Re-approaching community development through the arts: A «critical mixed methods» study of social circus in Quebec. *Community Development Journal*, 53(4), 600-617. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsx015>
- Spravkin, M. (2015). La inserción del arte en la escuela: supuestos, tensiones y perspectivas. En N. Elichiry (Comp.), *Comunidades de aprendizaje y artes* (pp. 11-18). Noveduc.
- Tapia, S. A. (2016). Salir, recorrer, permanecer: movilidades cotidianas de jóvenes que realizan actividades artísticas y deportivas en barrios populares de la Ciudad de Buenos Aires. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, (18), 367-394.
- Tapia, S. A. (2017). Mostrar u ocultar: el desafío de relacionarse con otros. Una lectura de las experiencias de jóvenes que realizan actividades artísticas y deportivas en barrios populares de la ciudad de Buenos Aires. En A. L. Castro, & M. I. Landa (Orgs.), *Corpos, poderes e processos de subjetivação: discursos e práticas na cultura contemporânea* (pp. 141-166). Cultura Acadêmica Editora.
- Vasilachis, I. (Coord.) (2012). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.