

**Construcción de Identidades Colectivas a Través del Circo Social:
Estrategias Didácticas y Pedagógicas en el Territorio**

Oscar Julián Castillo Moreno

Director:

Rene Rickenman

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de ~~Bellas~~ Artes

Maestría en Arte, Educación y Cultura

Bogotá D.C.

2026

**Construcción de Identidades Colectivas a Través del Circo Social:
Estrategias Didácticas y Pedagógicas en el Territorio**

Oscar Julián Castillo Moreno

Director:

Rene Rickenman

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de ~~Bellas~~ Artes

Maestría en Arte, Educación y Cultura

Bogotá D.C.

2026

Agradecimientos

Agradezco a la vida, al universo, a las diosas y dioses por haberme puesto en el camino del circo. El circo ha sido el sentido de mi vida durante muchos años: lo he vivido, enseñado y aprendido, lo he amado profundamente y también lo he maldecido. Pero estos dos años y medio, me exigieron algo más que entrenar el cuerpo; me pidieron también entrenar la mente, las palabras y la poética. El mundo del circo me ha regalado personas maravillosas de muchas partes del país y del mundo, y en esta oportunidad me llevó hasta Monocuco Circo Karib, a quienes agradezco. Fueron ellos quienes desde el primer día creyeron en mí, me abrieron las puertas de su casa y de su proceso, y durante tres semanas me hicieron parte de esta grandiosa familia en lugares tan maravillosos como Repelón y Barranquilla.

Quiero agradecer también a toda la población de Repelón: a sus niños, a sus jóvenes y a los habitantes del territorio, quienes abrieron sus corazones para compartir sus historias de vida.

Quiero agradecer a mi mamá, que desde siempre ha creído en mí, que me motivó desde el primer día a realizar esta maestría y que no hubo un día en que no estuviera ahí acompañando mis ideas, mi frustración y mi proceso.

Quiero agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, que ha sido mi casa no solo en el posgrado sino también en el pregrado. Es la casa que siempre voy a defender y de la que siempre me sentiré orgulloso de haber hecho parte.

Agradezco al profesor René Rickelman, quien tuvo paciencia conmigo, creyó siempre en esta investigación y no me dejó solo. A pesar de mis estados de ánimo, que en ocasiones no fueron los mejores, y de los momentos en que me sentí bloqueado y sin ganas de seguir, siempre estuvo ahí.

Por último, agradezco a Gabriel, compañera que siempre ha creído en mí, que realizó conmigo esta investigación, que siempre me ha acompañado y motivado a sacarla adelante.

Dedicatoria

Al Circo, y especialmente al Circo Social, que me ha enseñado a ser una persona más humana y más sensible. A creer que el arte circense sana, que es revolucionario, que es familia, que si no se arriesga no se aprende.

A mi madre, quien desde siempre ha creído en mí: en el artista, en el payaso, en el investigador. Ella ha sido mi cómplice y mi complemento, porque siempre está en primera fila, ya sea en mis presentaciones, en mis payasadas o en mis sustentaciones. Es quien le pone color a este payaso gracias a su arte de modistería, la cómplice de mis risas y la compañera de mi vida.

A Monocuco Circo Karib y a su director Fabián, junto a todo su equipo, quienes desde el primer día creyeron en esta investigación y me abrieron las puertas de su casa, de su proceso y de su familia.

A la comunidad de Repelón, a su niñez, su juventud y sus sabedores, quienes siempre me recibieron con los brazos abiertos y me regalaron su amor y su cariño. Una comunidad que vivirá

siempre en este trabajo y en mi memoria, y que gracias al circo social tuve la fortuna de conocer y de habitar.

Contenido

1.	Desarrollo del problema.....	8
1.1	Pregunta problema	10
2.	Objetivos	11
2.1	Objetivo general.....	11
2.2	Objetivos específicos	11
3.	Estado del arte	12
3.1	Crítica social desde el campo del circo social	12
3.2	Enfoque territorial y social.....	15
3.3	Enfoque pedagógico y didáctico: pedagogía crítica	19
3.4	Identidades individuales y colectivas en el circo social.....	23
4.	Marco teórico	27
4.1	Arte y transformación social	27
4.2	Circo social	29
4.3	Circo social en Colombia.....	32
4.4	Educación Popular: una apuesta ética, dialéctica y emancipadora	36
4.5	Estrategias Didácticas y Pedagógicas en el Circo Social.....	39
5.	Metodología	42
5.1	Enfoque y tipo de investigación.....	42
5.2	Características del método etnográfico en esta investigación.....	44
5.3	Escenario de investigación.....	45
5.4	Participantes	46
5.5	Trabajo de campo.....	47
5.6	Técnicas e instrumentos de recolección de información	48
5.6.1	Observación participante	48
5.6.2	Entrevistas semiestructuradas a formadores	49
5.6.3	Intercambio de saberes con actores del territorio	50
5.6.4	Análisis de documentos: planeaciones de clase.....	50

5.7	Procesamiento y análisis de la información.....	51
5.8	Consideraciones éticas	54
6.	El dispositivo	55
7.1	Los foráneos dejábamos de ser extraños.....	57
7.2	Construyendo nuestra confianza, tu confianza, mi confianza.....	59
7.3	De la disciplina circense al cuerpo colectivo	70
7.4	Educación horizontal, dialogada y social.....	79
7.5	Intercambio de saberes.....	94
8.	Aperturas a partir del análisis	111
8.1	La comunidad como resistencia, identidad y utopía: el circo social en Repelón	111
9.	Conclusiones	118
10 .	Bibliografía	122

1. Desarrollo del problema

En esta investigación se pretende analizar cómo las didácticas y estrategias pedagógicas circenses del colectivo Monocuco Circo Karib se orientan dentro del marco del circo social y la educación popular, con el fin de comprender la manera en que se configuran los aprendizajes y las relaciones colectivas en este tipo de procesos formativos. De modo que interesa describir los modos en que se construye la identidad colectiva a partir del trabajo del circo social, y cómo estas prácticas se articulan o se distancian de ciertos imaginarios tradicionales sobre el circo, que históricamente han privilegiado la individualidad, la competencia y la destreza técnica, puesto que, tal como ha documentado Infantino (2019), las prácticas artísticas que trabajan con comunidad disputan estos sentidos hegemónicos del arte al posicionarlo no solo como expresión estética, sino como un ámbito de participación, de ciudadanía cultural y de transformación colectiva.

Asimismo, esta investigación busca comprender cómo las experiencias de circo social logran consolidarse en el tiempo y sostener procesos pedagógicos continuos, con lo cual evitan caer en lo que el Ministerio de las Culturas, Artes y Saberes (2024) denomina “talleritis”, es decir, proyectos aislados y sin estructura, en los cuales muchos actores del campo artístico y cultural pueden orientar talleres puntuales sin una metodología clara ni objetivos formativos a largo plazo. A causa de este fenómeno, se generan prácticas puntuales y muchas veces inconclusas, que no permiten desarrollar aprendizajes profundos, ni vínculos comunitarios, dejando así interrogantes abiertos y procesos a medias. Por el contrario, Monocuco Circo Karib plantea una formación continua, con rutinas de trabajo, con principios pedagógicos y con una intención clara de construir comunidad, de ahí que son elementos que hacen necesaria la

investigación sobre sus metodologías, sus formas de enseñanza, su relación con el territorio y el tipo de educación ya sea popular, empírica o híbrida, que implementan.

Con el fin de introducir adecuadamente el problema, es importante reconocer que la relación entre arte y sociedad tiene una larga trayectoria histórica, ya que desde las vanguardias del siglo XX hasta las prácticas de arte comunitario de las décadas de 1960 y 1970, múltiples artistas cuestionaron la función del arte como bien elitista y defendieron su dimensión social y política, orientada hacia la participación popular, la crítica cultural y la transformación social (Infantino, 2019).

En este marco, el arte dejó de entenderse solamente como objeto de contemplación para convertirse en una herramienta de intervención colectiva y un derecho cultural. Por ello, en América Latina, autores como Paulo Freire (1992) y prácticas de educación popular reforzaron esta comprensión del arte como un acto de encuentro, de diálogo y de emancipación, donde los saberes de la comunidad tienen un papel central.

El circo social se inscribe justamente en esta genealogía del arte como práctica social y política. Alcántara (2017) señala que el circo social, más allá del espectáculo, se fundamenta sobre procesos pedagógicos que permiten desarrollar confianza, trabajo colaborativo, autoestima y capacidad crítica, convirtiendo las técnicas circenses en vehículos para fortalecer el tejido social y promover la inclusión de comunidades vulneradas. En este sentido, el analizar el caso de Monocuco Circo Karib da paso para comprender cómo el circo, en un contexto específico como el Caribe colombiano, se convierte en un espacio de construcción identitaria y territorial y de participación cultural.

Por ello, el preguntar por los efectos sociales del circo no es un asunto periférico, sino una problematización que emerge de la historia del arte comunitario, de las luchas por el derecho a la cultura, y de las experiencias contemporáneas que entienden el arte como una práctica de transformación y reconstrucción social, de modo que en este escenario, el presente estudio busca examinar cómo se configuran estas dinámicas en el trabajo de Monocuco Circo Karib, cómo los niños, niñas y jóvenes participan de estos procesos, y en qué medida las prácticas circenses se convierten en un lugar de encuentro, de diálogo y de construcción de identidades colectivas dentro del territorio de Repelón.

1.1 Pregunta problema

¿Cómo las estrategias didácticas y pedagógicas utilizadas en la formación del circo social permiten a profesores y estudiantes la construcción de identidades colectivas en su territorio?

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Identificar y describir las estrategias didácticas adoptadas por Monocuco Circo Karib y sus posibles efectos en la construcción de identidades colectivas en su territorio.

2.2 Objetivos específicos

- Comprender cómo las didácticas utilizadas en la formación del circo social aportan a la construcción de un cuerpo colectivo dentro de Monocuco Circo Karib
- Analizar las concepciones de territorio e identidad colectiva que construyen formadores y participantes del territorio de Repelón, a partir de sus experiencias en el proceso formativo de Monocuco Circo Karib
- Reconocer el papel de los sabedores del territorio como mediadores entre la memoria cultural del repelón y la construcción de identidades colectivas en los procesos formativos de Monocuco Circo Karib."

3. Estado del arte

3.1 Crítica social desde el campo del circo social

Desde este enfoque de la crítica social se quiere comprender cómo los procesos formativos en circo social no emergen del vacío, sino en escenarios históricamente configurados por desigualdades estructurales, disputas simbólicas y tensiones entre estado, el arte y las comunidades.

Los textos analizados, especialmente el trabajo de Julieta Infantino sobre el Circo Social del Sur en Argentina (Infantino, 2009), sitúan el surgimiento del circo social en el marco de la reconfiguración neoliberal del estado en américa latina. Allí se describe cómo, a partir de los años ochenta y noventa, el aumento del desempleo, la precarización laboral y la consolidación de una pobreza estructural transformaron profundamente las trayectorias juveniles.

Este señalamiento es crucial para esta investigación porque permite entender que cualquier proceso formativo en circo social ocurre en territorios donde el presente y el futuro ha sido fragilizados. El territorio no es simplemente el lugar donde se realiza la clase; es un espacio atravesado por memorias de exclusión, por relaciones de clase, por desigualdades históricas y por narrativas que pesan sobre quienes lo habitan.

Otro aporte fundamental es la problematización de la categoría “juventud”. Infantino retoma a autores como Reguillo y Chaves (2019) para mostrar cómo las juventudes latinoamericanas han sido construidas discursivamente como rebeldes, subversivas, violentas o peligrosas según las coyunturas políticas. Estos discursos reducen al joven a un objeto de

intervención donde los sujetos que ingresan a procesos de circo social ya están previamente nombrados por el orden social.

Desde el enfoque de la crítica social se puede entender que la formación circense no trabaja con identidades neutras, sino con subjetividades que han sido marcadas por procesos de estigmatización. El circo social aparece como un espacio que disputa esas representaciones hegemónicas, no solamente ofreciendo una actividad artística, sino proponiendo una interpelación distinta: el joven como sujeto capaz, creativo, disciplinado y comprometido. En estos textos se puede analizar cómo el circo produce procesos de resignificación simbólica frente a imaginarios sociales que lo reducen o minimizan.

Por otro lado, se habla del papel del cuerpo en contextos donde tanto niños como jóvenes son asociados con el riesgo social, la delincuencia o la improductividad. El cuerpo que en el espacio público puede ser sospechoso, en la escena circense se convierte en cuerpo que arriesga, que se disciplina, que sostiene y es sostenido. El riesgo, la altura, el equilibrio y la confianza no son solo técnicas; constituyen experiencias que alteran la forma en que ese cuerpo es percibido socialmente.

Este análisis del cuerpo como territorio político aporta a una dimensión que luego puede dialogar con lo pedagógico, ya que los textos permiten comprender que el cuerpo es un lugar donde se inscriben las desigualdades, pero también donde pueden trabajarse otras formas de reconocimiento.

Otro elemento importante es la relación entre circo social y cultura, el arte aparece como herramienta de intervención social que amplía el acceso a la producción cultural. No se trata únicamente de incluir jóvenes en actividades recreativas, sino de reconocerlos como productores

de cultura en territorios históricamente marginados y esto es relevante porque sugiere que la práctica circense tiene implicaciones en la forma en que los sujetos se posicionan frente a su territorio y frente al espacio público.

Sin embargo, aunque estos textos ofrecen un marco sólido desde la crítica social, también presentan límites claros frente al problema de investigación a trabajar. En primer lugar, el énfasis está puesto en el impacto social y simbólico del circo, pero no en el análisis detallado de las estrategias formativas concretas. Se habla de riesgo, disciplina, creatividad y pertenencia, pero no se examina cómo, en el día a día del entrenamiento y de la formación, se configuran dinámicas específicas que posibiliten construcciones colectivas. En segundo lugar, la figura del mediador aparece de manera superficial.

En el caso del Circo Social del Sur, se menciona el trabajo articulado entre artistas y profesionales en ciencias sociales, pero no se problematiza la relación entre profesor y estudiante como espacio de construcción y reconocimiento. En tercer lugar, aunque se habla de pertenencia comunitaria y reconstrucción del lazo social, no se aborda explícitamente el proceso de construcción de identidades colectivas. Se señala que el circo fortalece lazos y genera sentido de pertenencia, pero no se estudia cómo se configura una identidad compartida, qué elementos la sostienen, cómo se vincula con el territorio específico.

Finalmente, los textos analizados se sitúan en contextos particulares de países como: Argentina, Ecuador y un poco Colombia, lo que ofrece una base regional importante, pero no profundizan en las especificidades del contexto colombiano ni en las dinámicas propias de procesos de circo social vinculados a problemas sociales de desplazamiento, conflicto armado o pedagogías populares como las que atraviesan la investigación en curso.

En síntesis, desde el enfoque de la crítica social, los textos aportan un marco estructural robusto para entender que el circo social emerge como respuesta a desigualdades históricas, disputa representaciones estigmatizantes sobre la juventud, resignifica el cuerpo como territorio político y amplía la noción de ciudadanía cultural. Sin embargo, dejan abierta la pregunta sobre cómo esos marcos estructurales se traducen en prácticas formativas concretas que posibiliten procesos de construcción colectiva.

Es ahí donde esta investigación que estoy realizando desplaza la mirada hacia el nivel micro de las prácticas formativas para indagar cómo, en contextos atravesados por desigualdades estructurales, las dinámicas propias del circo social pueden incidir en procesos de construcción colectiva. De esta manera, el estudio aporta al campo no solo una lectura contextual, sino una comprensión situada de los procesos que median entre la estructura social y las configuraciones colectivas que emergen en el territorio.

3.2 Enfoque territorial y social

En las investigaciones revisadas desde este enfoque se evidencia una comprensión del circo social que trasciende su dimensión artística para situarlo como una práctica vinculada a procesos comunitarios y territoriales. Desde esta perspectiva, el circo social aparece como una estrategia que se articula con dinámicas sociales concretas, en las que el territorio no solo funciona como un espacio físico donde ocurren las actividades, sino como un escenario de relaciones sociales, construcción colectiva y participación comunitaria.

En este sentido, algunas investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos como: “La-pedagogía del circo social en la formación de promotores Machincuepa Mexico, aprendizajes transformadores: experiencias de jóvenes en un circo social de Buenos Aires, y Circo social en Montevideo: aproximación a su propuesta de inclusión social. La experiencia de El Picadero, muestran cómo las prácticas de circo social se vinculan con metodologías participativas que buscan involucrar a los miembros de la comunidad en procesos de aprendizaje y creación colectiva. Por ejemplo, a través de enfoques como la investigación-acción participativa, los procesos formativos se plantean desde la interacción directa con los participantes, permitiendo que niños y niñas se reconozcan como sujetos activos dentro de su comunidad y portadores de saberes propios. Desde esta perspectiva, el trabajo artístico circense se convierte en un medio para comprender y resignificar las realidades sociales que atraviesan los territorios, especialmente en contextos donde existen problemáticas sociales que afectan a las poblaciones más jóvenes.

Bajo este enfoque, el circo social se plantea como una práctica que favorece la interacción entre los participantes y que promueve la construcción de vínculos comunitarios. A diferencia del circo tradicional centrado en el espectáculo, estas propuestas formativas enfatizan la dimensión social del arte, entendiendo el circo como un espacio de encuentro donde los participantes pueden explorar sus capacidades, compartir experiencias y reflexionar sobre su entorno social. En este sentido, el proceso artístico no se limita al desarrollo de habilidades técnicas, sino que busca generar espacios de convivencia y aprendizaje colectivo que contribuyan al fortalecimiento del tejido social dentro de las comunidades.

De manera complementaria, otras experiencias analizadas muestran cómo los procesos de formación circense comunitaria se encuentran profundamente vinculados con los territorios en

los que se desarrollan. En estos casos, las organizaciones que impulsan estas iniciativas surgen a partir de las necesidades socioculturales de los contextos locales, donde se identifican problemáticas relacionadas con la falta de espacios formativos, la escasa visibilización de expresiones artísticas comunitarias y la limitada oferta de alternativas educativas para niños, jóvenes y adultos. En respuesta a estas condiciones, surgen proyectos que buscan generar espacios de formación artística y social dentro del propio territorio, promoviendo procesos de participación comunitaria y fortaleciendo las redes sociales existentes.

En estas experiencias, el territorio adquiere un significado particular dentro de los procesos formativos, ya que las actividades no se desarrollan en espacios aislados de la comunidad, sino en lugares que hacen parte de la vida cotidiana de los participantes, como polideportivos, huertas comunitarias o salones comunales. Estos escenarios se convierten en lugares de encuentro donde confluyen diferentes actores sociales y donde se generan interacciones que van configurando dinámicas de convivencia, colaboración y construcción colectiva. En este sentido, el trabajo artístico circense se integra con otras prácticas comunitarias, como la agricultura urbana o las actividades ambientales, configurando procesos que articulan la formación artística con las realidades sociales del territorio.

Desde esta perspectiva, el territorio se entiende no solamente como una delimitación geográfica, sino como un entramado de relaciones sociales, culturales y afectivas que influyen en la manera en que las comunidades se organizan y construyen sentido colectivo.

Así, los procesos formativos vinculados al circo social contribuyen a generar vínculos entre los participantes y el espacio que habitan, promoviendo un sentido de responsabilidad y pertenencia con la comunidad. De acuerdo con estas experiencias, el fortalecimiento del tejido

social se relaciona con la posibilidad de que los participantes reconozcan el valor del trabajo colectivo y asuman compromisos frente a los espacios y proyectos comunitarios en los que participan.

Asimismo, algunas reflexiones teóricas sobre comunidad presentes en estos textos analizados permiten comprender que los procesos comunitarios no deben asumirse como realidades homogéneas o armónicas, sino como espacios donde confluyen diversas experiencias, intereses y tensiones sociales. Desde esta mirada, la comunidad se configura a partir de vínculos, valores compartidos y prácticas sociales que se desarrollan en contextos específicos, lo que implica reconocer que los procesos de organización comunitaria están atravesados por las dinámicas sociales y culturales de su territorio. Esta perspectiva resulta relevante para comprender cómo las prácticas artísticas comunitarias y el circo social, pueden contribuir a generar espacios de encuentro y diálogo dentro de contextos sociales diversos.

En conjunto, estas investigaciones permiten reconocer que el circo social puede desempeñar un papel importante en la generación de procesos comunitarios vinculados al territorio, al propiciar espacios de interacción, aprendizaje colectivo y participación social. Sin embargo, aunque estos estudios evidencian la relación entre las prácticas circenses y el fortalecimiento del tejido social en contextos comunitarios, su análisis se centra en la descripción de experiencias o en los efectos sociales generales de estas prácticas.

En este sentido, se identifica un vacío en relación con la comprensión de los procesos formativos que se desarrollan dentro de estas experiencias. Si bien las investigaciones analizadas destacan el potencial del circo social para generar vínculos comunitarios y fortalecer el tejido social, aún resulta necesario profundizar en la manera en que los procesos de formación de circo

social se estructuran pedagógicamente y cómo influyen en la construcción colectiva del territorio.

3.3 Enfoque pedagógico y didáctico: pedagogía crítica

Desde un enfoque pedagógico y didáctico, el circo social aparece como una propuesta educativa que se distancia de los modelos tradicionales de enseñanza y se sitúa en escenarios de aprendizaje más participativos, experienciales y colectivos. En este sentido, las investigaciones revisadas coinciden en entender el circo social no únicamente como una práctica artística, sino como un dispositivo pedagógico que permite articular procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la experiencia corporal, el juego y la interacción entre los participantes.

Uno de los aspectos más relevantes que emerge en los textos: el arte circense como herramienta pedagógica y de transformación social en el circo social desde la asociación circopata, la experiencia del circo social, aprendizaje y creatividad en la educación básica y el circo social como estrategia de intervención educativa con adolescentes en situación de riesgo de exclusión social es la idea de que el aprendizaje dentro del circo social se construye principalmente a partir del hacer. Desde la propuesta pedagógica desarrollada por Machincuepa (Machincuepa, 2007), el taller se concibe como una estrategia fundamental para el aprendizaje significativo, donde el conocimiento se construye a partir de la experiencia directa, la práctica y la reflexión colectiva. En este modelo pedagógico, el aprendizaje no se limita a la transmisión de conocimientos técnicos, sino que implica la integración del pensar, el sentir y el actuar dentro de un mismo proceso formativo.

Esta perspectiva se relaciona con enfoques constructivistas del aprendizaje, en los que el conocimiento se genera a partir de la interacción entre los sujetos y su contexto. En este sentido, las técnicas circenses no se enseñan como ejercicios aislados, sino como herramientas que permiten a los participantes explorar sus capacidades físicas, emocionales y creativas dentro de un entorno pedagógico que promueve la participación activa. La estructura del taller favorece el aprendizaje colectivo, ya que los participantes comparten experiencias, resuelven dificultades de manera conjunta y construyen saberes a partir de la práctica compartida.

En este análisis sobresale el papel del juego como estrategia didáctica central dentro de los procesos de formación en circo social. Las actividades circenses se desarrollan a partir de dinámicas lúdicas que facilitan la participación de los estudiantes y generan un ambiente de aprendizaje menos rígido que el de los espacios educativos tradicionales. El juego, además de motivar a los participantes, se convierte en una herramienta pedagógica que permite estimular la creatividad, fortalecer la autonomía y promover formas de aprendizaje conscientes y participativas.

En estas investigaciones analizadas, la didáctica del circo social se caracteriza por privilegiar metodologías activas donde el cuerpo y la experiencia ocupan un lugar central en el proceso educativo. Las prácticas como los malabares, las acrobacias o el clown no solo se orientan al desarrollo de habilidades técnicas, sino que se convierten en medios para estimular la creatividad, el trabajo en equipo y la resolución de retos físicos y emocionales. A través de estas actividades, los participantes enfrentan desafíos que requieren constancia, disciplina y cooperación, lo que favorece procesos de aprendizaje que integran dimensiones físicas, emocionales y sociales.

Asimismo, se resalta que el circo social se inscribe dentro de pedagogías alternativas y comunitarias, en las cuales el conocimiento se construye de manera colectiva y contextualizada. Desde esta perspectiva, el proceso pedagógico no se limita al espacio del taller, sino que se vincula con la realidad social y cultural de los participantes. En experiencias como la de la Asociación Circopata (2022) en la ciudad de Bogotá, por ejemplo, el aprendizaje se desarrolla mediante talleres de técnicas circenses y otras expresiones artísticas que permiten a los participantes descubrir sus habilidades, fortalecer su confianza y desarrollar nuevas formas de expresión corporal y creativa.

En este sentido, el circo social se plantea como una educación para la vida, orientada no solo a la adquisición de destrezas técnicas, sino también al desarrollo integral de las personas. Estas investigaciones coinciden en que el objetivo principal de estos procesos no es formar artistas profesionales, sino generar espacios educativos donde se promuevan valores como la cooperación, la inclusión, el respeto y el trabajo en equipo. En otras palabras, las técnicas circenses funcionan como una mediación pedagógica que permite desarrollar habilidades físicas y expresivas al mismo tiempo que fortalece procesos formativos más amplios relacionados con la convivencia y el desarrollo personal.

Otro elemento pedagógico relevante en este análisis es la importancia del formador dentro del proceso educativo. En la propuesta de formación de promotores de circo social de (Machincuepa, 2007) en Mexico, por ejemplo, se plantea que los participantes que han pasado por procesos formativos pueden convertirse posteriormente en facilitadores dentro de sus propios contextos comunitarios. Este proceso implica un tránsito de aprendiz a educador, donde los jóvenes no solo adquieren habilidades técnicas, sino también herramientas pedagógicas para enseñar a otros.

Esta perspectiva refleja una lógica educativa basada en la horizontalidad y la construcción colectiva del conocimiento, en la que los participantes no se posicionan únicamente como estudiantes, sino también como sujetos capaces de transmitir saberes dentro de sus comunidades. Desde el punto de vista didáctico, esta dinámica favorece procesos de aprendizaje colaborativo, donde los conocimientos se comparten y se recrean continuamente a partir de la experiencia del grupo.

De igual manera, algunos textos destacan que el circo social genera ambientes pedagógicos emocionalmente significativos para los participantes. Durante los procesos de formación, los niños y jóvenes experimentan una diversidad de emociones que forman parte del aprendizaje, como alegría, nerviosismo o frustración frente a los desafíos físicos y escénicos. Estas emociones se transforman progresivamente en confianza y seguridad a medida que los participantes logran superar retos y fortalecer sus habilidades.

Desde una perspectiva pedagógica, esto evidencia que el aprendizaje en el circo social no se limita a la dimensión técnica, sino que también involucra procesos emocionales que influyen en la construcción de la autoestima, la motivación y la perseverancia. El espacio formativo se convierte así en un entorno donde los participantes pueden explorar sus capacidades en un ambiente de apoyo colectivo.

Los textos analizados aportan elementos importantes a la investigación en curso ya que se logra comprender cómo el circo social se configura como un proceso pedagógico basado en metodologías activas, participativas y experienciales. Así mismo, se evidencia que las estrategias didácticas utilizadas en estos procesos como el juego, el aprendizaje práctico, el trabajo

colaborativo y la formación de formadores permiten generar experiencias educativas que trascienden la enseñanza técnica del arte circense.

Sin embargo, a pesar de estos aportes, también es posible identificar algunas cuestiones por desarrollar que resultan relevantes para la investigación propuesta. En primer lugar, aunque los textos describen diversas estrategias pedagógicas utilizadas en el circo social, en muchos casos no se profundiza en el análisis de cómo estas estrategias inciden específicamente en la construcción de identidades colectivas entre profesores y estudiantes dentro del territorio.

En segundo lugar, varios estudios se concentran en describir experiencias educativas o en destacar los beneficios del circo social como herramienta pedagógica, pero es posible analizar con más detalle el funcionamiento de las relaciones pedagógicas que se construyen entre los formadores y los participantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, las investigaciones revisadas permiten comprender el circo social como una propuesta pedagógica basada en el aprendizaje experiencial, el juego, la práctica corporal y la participación colectiva, y dejan abierta la posibilidad de investigar con mayor profundidad cómo estas estrategias didácticas contribuyen a la construcción de identidades colectivas entre profesores y estudiantes dentro de un territorio específico.

3.4 Identidades individuales y colectivas en el circo social

Diversas investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos y españoles han señalado que la experiencia formativa circense no solo implica el saber técnico, sino que incide en la configuración de procesos identitarios. En este marco estos trabajos se constituyen como

referentes relevantes para comprender la relación entre formación circense y construcción de identidades individuales y colectivas.

En relación con la identidad individual, las investigaciones revisadas coinciden en afirmar que la participación en procesos de circo social favorece procesos psicológicos y sociales relacionados con el autorreconocimiento. (Tapia, 2022) muestra que los jóvenes experimentan transformaciones en la percepción de sí mismos a partir del reconocimiento de sus capacidades corporales, expresivas y creativas. La experiencia del poder lograrlo, el dominio progresivo de técnicas y la validación por parte del grupo inciden en la reconstrucción de la autoimagen.

En una línea similar, (Spinola, 2021) evidencia que el espacio circense opera como un lugar de afirmación identitaria juvenil donde la autoestima y la autoconfianza se fortalecen en el marco de la experiencia conjunta y compartida. La identidad individual se consolida en la medida en que el sujeto encuentra reconocimiento en el colectivo. Este enfoque es importante para la presente investigación, ya que permite comprender que la construcción del “yo” no es un proceso aislado, sino relacional. El sujeto se reconoce a sí mismo a partir de la mirada del otro y del lugar que ocupa dentro del grupo.

Por su parte, aunque (Alcantara, 2022) centra su análisis en la ciudadanía, su estudio aporta elementos que pueden leerse desde el enfoque de la identidad. La participación activa en dinámicas colectivas favorece el posicionamiento del sujeto como actor con capacidad de decisión. Esta dimensión contribuye a la configuración de una identidad individual reflexiva, en la que el sujeto se reconoce como parte activa de una parte de la sociedad.

En cuanto a la identidad colectiva, se entiende que el circo social produce sentido de pertenencia que trasciende la práctica artística. (Tapia, 2022) destaca que las experiencias

compartidas de entrenamiento, colaboración y confianza configuran un entramado relacional que posibilita aprender desde un “nosotros” colectivo. La identidad colectiva se construye en la interacción cotidiana y en la construcción de una memoria compartida. (Spinola, 2021)

complementa esta mirada al señalar que el grupo circense se constituye como una referencia identitaria estable, con códigos, valores y símbolos propios. La autoidentificación como parte del colectivo delimita fronteras simbólicas y consolida el sentido de pertenencia.

En el caso de Alcántara (2022) las dinámicas participativas fortalecen la conciencia de grupo y consolidan una identidad común basada en la acción colectiva. Aunque no aborda de manera directa la categoría de identidad colectiva, sus hallazgos permiten inferir que las prácticas organizativas y colaborativas inciden en la configuración de un “nosotros” con capacidad de actuación conjunta.

En conjunto, estos estudios aportan a la comprensión del circo social como espacio de producción identitaria, evidenciando la relación entre identidad individual y colectiva. El fortalecimiento del “yo” se produce junto al reconocimiento grupal, mientras que la consolidación del “nosotros” se nutre de sujetos que se auto reconocen.

Aunque los estudios reconocen la construcción de identidades colectivas, no profundizan en la relación específica entre las estrategias didácticas y pedagógicas implementadas y la configuración de dichas identidades. Se describen transformaciones subjetivas y comunitarias, pero no se analiza de manera sistemática cómo determinadas prácticas formativas, como por ejemplo las formas de organización del grupo, dinámicas de reconocimiento, modalidades de participación, interacciones entre formadores y estudiantes operan como mediaciones concretas en la producción del “nosotros”.

En segundo lugar, si bien los contextos territoriales están presentes como marco de las investigaciones, la dimensión territorial no es necesariamente problematizada como componente que ayude a construir la identidad colectiva, ni profundizan en cómo estas identidades colectivas se articulan con el territorio específico en el que se inscriben o cómo profesores y estudiantes construyen sentidos de pertenencia vinculados a su contexto.

A partir de este análisis, se puede afirmar que se cuenta con estudios que demuestran el potencial identitario del circo social y la articulación de práctica pedagógica, construcción colectiva y el contexto territorial. Teniendo en cuenta estos referentes, la presente investigación se propone aportar cómo las estrategias didácticas y pedagógicas implementadas en procesos de formación en circo social permiten a profesores y estudiantes construir identidades colectivas situadas. El aporte no radica únicamente en confirmar que el circo social produce efectos identitarios, sino en comprender con mayor precisión las mediaciones pedagógicas que posibilitan la configuración del “nosotros” en relación con el territorio.

De esta manera, esta investigación busca contribuir a la discusión académica ampliando la comprensión del circo social como espacio de producción identitaria contextualizada, donde la relación entre formadores y estudiantes no solo transmite saberes técnicos, sino que construye comunidad, pertenencia y sentido compartido. Así, la investigación se posiciona como un aporte específico al campo, al profundizar en una dimensión aun insuficientemente desarrollada: la relación entre estrategias formativas y construcción de identidades colectivas territorialmente situadas.

4. Marco teórico

4.1 Arte y transformación social

En relación con la década de 1990 en Inglaterra y en buena parte de Europa, se profundizó la relación entre las prácticas artísticas y la cultura con sus efectos sociales, puesto que como señala Infantino (2019) los entes institucionales comenzaron a incorporar dentro de sus discursos y políticas culturales conceptos como la participación, el empoderamiento, la cohesión social, el crecimiento personal y la democracia cultural. De este modo se retomaron elementos del arte comunitario ya que en esta época se empezó a reconocer que los proyectos artísticos tenían una relevancia de peso en términos de impacto social más allá de su costo económico.

Por otro lado, en los años 2000 Europa consolidó la cultura como un dispositivo estratégico desde los gobiernos y las instituciones estatales, al presentarla como una de las soluciones frente a los efectos negativos de las políticas neoliberales impulsadas por esos mismos gobiernos. A causa de esto la cultura comenzó a ser entendida tanto como un mecanismo de inclusión social para poblaciones vulneradas como un campo con potencial para dinamizar la economía por medio de industrias creativas y procesos culturales urbanos.

No obstante, frente a esta visión funcionalista del arte diversas experiencias socio artísticas han defendido perspectivas alternativas en las que la cultura no se concibe solo como un medio sino como un derecho fundamental. En este marco los centros culturales, los colectivos artísticos y las bibliotecas populares junto con expresiones de arte comunitario y prácticas como

el circo social han emergido como espacios de creación, de participación y de formación cultural dirigidos a sectores históricamente excluidos, así como a grupos que se encuentran en riesgo de exclusión por las lógicas neoliberales.

Es importante recordar que esta lucha por comprender el arte como práctica social y comunitaria ha sido parte constitutiva de la evolución histórica del campo artístico. De igual modo las vanguardias de principios del siglo XX y de manera más marcada los movimientos contraculturales de las décadas de 1960 y 1970 cuestionaron los valores burgueses y la institucionalización del arte. Por ello en este periodo la crítica cultural desplazó el museo hacia el espacio público y articuló el arte con movimientos sociales que buscaban transformar el orden establecido, de ahí que tales procesos posibilitaron nuevas formas de experimentar la sociabilidad y de imaginar prácticas artísticas situadas en lo colectivo (Infantino, 2019).

Julieta Infantino (2019) resalta cómo las experimentaciones estéticas de estas décadas cuestionaron los modos hegemónicos de reproducción del campo artístico por medio de propuestas como el arte conceptual, el arte relacional, el arte activista, el happening y el performance. gracias a estos aportes durante los años noventa y dos mil las prácticas de arte y transformación social adquirieron un mayor reconocimiento internacional, puesto que artistas y trabajadores culturales provenientes de experiencias autogestionadas resignificaron su quehacer al orientarlo hacia la intervención social, la inclusión cultural y la defensa de los derechos culturales.

En este sentido, el arte deja de ser entendido como un fin en sí mismo para convertirse en un medio de acción política y social, de tal manera que la pregunta por el para qué del arte permite articular propuestas centradas en transformar las inequidades en el acceso y la

participación cultural con el fin de promover el empoderamiento personal y colectivo y de representar socialmente a sectores estigmatizados de forma especial a las juventudes.

A partir de este entramado el circo social se posiciona como una práctica que asume el arte como derecho y como herramienta de transformación, puesto que a través de la creación de espacios de formación, de encuentro y de expresión artística para comunidades de sectores populares el circo social no solo amplía las posibilidades de acceso cultural sino que también desafía las narrativas que históricamente han relegado a estos sujetos a los márgenes de la exclusión, de esta forma contribuye a la construcción de ciudadanía cultural y a la apertura de horizontes de emancipación por medio del arte.

Desde esta perspectiva el circo social no se configura únicamente como una estrategia de intervención social desde lógicas de remediación, sino como un ejercicio concreto del derecho a la cultura, al promover el acceso a la formación artística y a la producción o a la participación cultural el circo social amplía los márgenes de ciudadanía y disputa sentidos sobre la función del arte, en definitiva, aporta a la construcción de sociedades más justas en contextos atravesados por la desigualdad.

4.2 Circo social

En relación con el circo social, se entiende como el proceso de enseñanza y aprendizaje de formas y practicas circenses que tiene como finalidad el desarrollo de comunidades y la inclusión de personas en situación de riesgo social (Alcántara, 2017). De este modo, esta definición deja ver que el circo social constituye una práctica formativa que transforma el

cuerpo, la mente, la voluntad y la calidad de vida de quienes participan, puesto que va más allá de enseñar técnicas circenses y ofrece un espacio donde se desarrollan valores como el trabajo en equipo, la confianza, el respeto mutuo, la creatividad y el cuidado del otro, de ahí que se configura como un lugar donde se construyen vínculos afectivos y sentidos de colectividad.

Por otro lado, en *La ruta del saber: El circo social en la construcción de ciudadanía*, Alcántara (2023) explica que el circo social trabaja con comunidades históricamente excluidas y promueve espacios donde se forman procesos de participación y ciudadanía cultural, ya que su aporte abre caminos para la creación colectiva y el empoderamiento grupal, con lo cual fortalece la vida comunitaria.

A propósito de lo que plantea Alcántara (2023), esta práctica educativa y artística se muestra como un escenario ideal con el fin de aprender y poner en práctica competencias ciudadanas, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para dar respuesta a los retos de una sociedad interconectada, con un crecimiento económico desigual y cada vez más diversa culturalmente. El circo social funciona como un espacio de formación integral donde se articulan aprendizajes técnicos, emocionales, sociales y territoriales. Por ello, las ideas expuestas muestran que el circo social se convierte en un dispositivo que habilita procesos de cooperación, de autorreconocimiento y de construcción conjunta del conocimiento.

Con el fin de evitar definir el circo desde la negación de otras artes, es necesario partir de sus características propias como práctica sociocultural, puesto que desde el siglo XIX el circo moderno se configuró como un espectáculo itinerante orientado hacia la creación de asombro por medio de habilidades corporales extraordinarias, de narrativas visuales y de una organización

comunitaria compleja. De este modo, el circo reúne oficios visibles e invisibles que sostienen un trabajo profundamente colectivo, ya que la práctica circense exige disciplina, riesgo controlado, creatividad técnica y juego simbólico.

Por lo cual hace del circo un universo en el que se juntan la destreza física, la teatralidad, la poética del cuerpo y la cooperación cotidiana. A su vez, en el nivel del espectador, el circo abre un espacio donde lo extraordinario se vuelve posible y donde se suspenden las reglas de la vida cotidiana, suspensión clave porque introduce al público en un mundo ficcional que permite reconfigurar sentidos, elaborar símbolos y transformar experiencias personales y comunitarias (Saavedra & Saavedra, 2020). El circo social retoma esta potencia ficcional para que niños, niñas y jóvenes puedan representar, transformar y resignificar su realidad por medio del juego, del personaje, del riesgo, de la acrobacia, de la improvisación o del humor.

En ese sentido, el circo social se apoya sobre esta fuerza simbólica, ya que el payaso, el acróbata, la caída, el equilibrio o el vuelo no son solo técnicas, sino representaciones artísticas que dan paso para desafiar miedos, para construir autoestima, para proponer otras maneras de vincularse y para elaborar nuevas identidades. Berzel (2019) profundiza en esta idea al destacar que las subjetividades producidas en el circo social están atravesadas por el territorio, puesto que la identidad se construye en la relación con el lugar, entendido no solo como espacio físico, sino como un entramado relacional que incluye memorias, afectos, tensiones y formas de pertenencia.

El territorio se convierte en el contexto donde se elaboran experiencias de cohesión, de integración y de reconocimiento. Bajo el concepto de “Circo del Sur”, niños, niñas y jóvenes pueden expresarse, opinar, ser escuchados y ver valorados sus saberes. En definitiva, el circo social permite a los participantes descubrir su propio potencial por medio de una amplia gama de

actividades circenses, ya que la diversidad de roles, de cuerpos y de posibilidades contribuye para fortalecer la aceptación de la diferencia, la autoestima y la construcción de comunidad.

4.3 Circo social en Colombia

En relación con el circo social en Colombia, este comenzó a consolidarse durante la década de 1990, al entrar en diálogo con experiencias internacionales como el Cirque du Soleil y con propuestas nacionales pioneras como Circo para Todos, organización que incorporó desde sus inicios un enfoque de trabajo comunitario y de formación artística orientada hacia la inclusión social.

Estos antecedentes dieron paso para que el circo dejara de entenderse únicamente como un espectáculo y comenzara a adquirir un lugar dentro de los proyectos pedagógicos y socioculturales del país. En el contexto colombiano, el circo social se vincula estrechamente con el uso de las disciplinas del circo tradicional y contemporáneo con el objeto de potenciar habilidades humanas, de generar alternativas frente a conflictos territoriales y de aportar para la transformación de los contextos más vulnerados. La lógica que fundamenta estas propuestas se basa en la idea de que el circo permite experimentar el riesgo de manera controlada, además de construir confianza, de trabajar la colectividad y de promover la creatividad como una herramienta de intervención social (Alcántara, 2023).

En ese sentido, las prácticas circenses, tales como la acrobacia, el clown, el equilibrio, la manipulación de objetos o los montajes escénicos, se enriquecen por medio de metodologías pedagógicas orientadas hacia la construcción de vínculos, hacia la resolución de conflictos y

hacia la participación crítica de los jóvenes en su territorio. A causa de esta transformación, se implica una reconfiguración del sentido del circo en Colombia, puesto que las disciplinas circenses, tradicionalmente asociadas con el entretenimiento y con el asombro, se reinterpretan desde perspectivas educativas y comunitarias que responden a los desafíos del contexto social colombiano.

Los proyectos de arte comunitario y de transformación social, entre ellos el circo, se consolidan cuando logran articular prácticas artísticas con objetivos concretos de inclusión, de empoderamiento y de justicia cultural, al integrar conocimientos técnicos con pedagogías situadas, de forma especial en contextos donde participan niños, niñas y jóvenes con trayectorias de exclusión o de riesgo social.

Desde esta perspectiva, el circo social colombiano se adapta a las realidades del territorio y que promueve la apertura de espacios seguros para la expresión, para la creatividad, para el reconocimiento y para la construcción de comunidad. Tal como lo afirma Berzel (2019), el valor del circo social radica en su capacidad con el fin de generar subjetividades vinculadas con el territorio y para abrir espacios donde los jóvenes pueden ser escuchados, reconocidos como sujetos completos y participar de forma activa en la transformación colectiva.

3.4 Identidad colectiva e individual

En relación con la formación en artes circenses, esta contribuye de manera significativa para crear y para construir la identidad. No obstante, este proceso no se limita a la identidad individual, sino que a través del aprendizaje circense se comprende de forma progresiva el sentido de identidad colectiva (López, 2014): en este proceso de identificación el sujeto internaliza partes de los otros en un procesamiento personal y único, como es la identidad.

De tal modo que, aunque comparte algo con los otros, no se transforma en el otro ni se encuentra fragmentado en muchos otros, sino que se configura en él mismo, con lo común pero también con lo diferente. La identidad social implica una continua tensión entre lo igual o idéntico y lo diferente (López, 2014).

A partir de esta idea, se entiende que la identidad se construye siempre en relación con los demás. Es decir, desde lo colectivo, pero sin perder la singularidad, ya que cada persona se configura como un ser autónomo que mantiene cierta distancia con respecto de los otros. De este modo, esa integración dinámica genera una identidad coherente y en constante transformación, puesto que está en permanente contacto con nuevas influencias y experiencias.

Desde esta perspectiva, la identidad social implica una tensión continua entre lo que compartimos, o sea lo común y lo colectivo, y lo que nos diferencia, lo particular y lo único. Esta tensión no debe asumirse como un conflicto negativo, sino como una dimensión constitutiva del proceso de pertenecer y de reconocerse dentro de un grupo, sosteniendo un diálogo permanente entre ambas fuerzas.

Al llevar este concepto hacia el ámbito circense, donde se busca fomentar la identidad colectiva, se observa cómo el saber técnico se articula con el trabajo grupal, con la comunicación y con la creación conjunta, con lo cual se generan aprendizajes significativos. De ahí que cada persona, desde sus perspectivas y sus saberes, encuentra un lugar dentro de lo colectivo, incluso con el reconocimiento de las diferencias que emergen entre las diversas individualidades. La identidad colectiva se fortalece porque cada uno aporta, se reconoce y es reconocido dentro del grupo sin perder sus rasgos propios.

La identidad colectiva también se expresa mediante la experimentación corporal. La noción de cuerpo popular y el ambiente festivo propio del circo (Valdéz, 2020) se convierte en la manifestación de la cultura popular desde la época medieval hasta el presente, la cual inició con Philip Astley, ex jinete militar, quien incentivó e inició el nuevo circo en Europa, con el desarrollo de actos de las más diferentes naturalezas y disciplinas, basados en la exageración del cuerpo y en figuras acrobáticas donde se involucraban artistas de diversos países, ideologías y creencias, con el desafío de las normas sociales y las leyes físicas.

Esta perspectiva permite comprender que el circo no solo produce identidad colectiva desde lo técnico o desde lo grupal, sino también desde su carácter cultural, histórico y performativo, ya que la diversidad de cuerpos, de expresiones y de procedencias que confluyen en el circo crea un espacio donde las diferencias se valoran y se transforman en potencia creativa.

Asimismo, la identidad colectiva se entrelaza con la identidad cultural cuando se socializan saberes entre distintos grupos poblacionales, costumbres, pensamientos, estilos de vida y contextos sociales, de modo que este intercambio posibilita la construcción de un sentido de pertenencia hacia el territorio donde se habita, al tiempo que permite ser reconocidos como colectividad dentro de ese espacio social. En el circo social, estos procesos se potencian porque el entrenamiento, la creación y el encuentro se convierten en escenarios donde la comunidad se construye simbólicamente, corporalmente y a través de la práctica artística compartida.

4.4 Educación Popular: una apuesta ética, dialéctica y emancipadora

En relación con lo mencionado anteriormente la educación popular es un concepto primordial en esta investigación ya que no se basa simplemente en una metodología de enseñanza ni en un conjunto de técnicas para trabajar con comunidades. Es, ante todo, una postura ética, política y pedagógica desde la cual se comprende la práctica educativa como un acto profundamente humano y comprometido con la transformación social. Carrillo (2007), pedagogo colombiano, la define como una propuesta teórico-práctica basada en la participación, el diálogo y el reconocimiento de saberes diversos, que surge desde los sectores históricamente oprimidos y en función de su propia emancipación. En otras palabras, la educación popular no viene de arriba hacia abajo, no es algo que se le da al pueblo, sino algo que se construye con él y desde él.

Desde esta perspectiva, uno de los pensadores más influyentes es el brasileño Paulo Freire, cuya obra constituye el fundamento filosófico de esta corriente. Para Freire (1992), la educación es praxis transformadora, es decir, una relación dialéctica entre reflexión y acción que permite a los sujetos leer críticamente su realidad y actuar sobre ella para transformarla. Freire insiste en que los educadores progresistas jamás deben subestimar los saberes de experiencia vivida con que los educandos llegan al proceso formativo (1992, p. 109), pues esos saberes no son obstáculos sino puntos de partida. Esta idea rompe radicalmente con la educación tradicional, donde el maestro habla y el estudiante escucha, y propone en cambio un encuentro genuino entre personas que se reconocen mutuamente como portadoras de conocimiento.

Este encuentro dialógico es precisamente lo que convierte al circo social en una expresión viva de la educación popular. En el marco de Monocuco Circo Karib, el diálogo no se

reduce a una conversación, sino que se expresa en la construcción conjunta de la experiencia circense: el firmador aporta su conocimiento técnico, corporal y artístico, así como su lectura crítica del territorio; los participantes, por su parte, aportan sus saberes populares, sus experiencias comunitarias, sus sensibilidades y su manera de leer el mundo. El malabar, la acrobacia, el clown, el equilibrio no son simples técnicas a dominar, sino lenguajes a través de los cuales la niñez y la juventud manifiestan sus experiencias personales y sus problemáticas sociales. La identidad colectiva emerge precisamente de este encuentro, donde cada persona reconoce tanto su propio aporte como el de los demás.

El circo social propone además espacios ficcionales donde los sujetos pueden actuar, imaginar y representarse más allá de las reglas de la vida cotidiana. El personaje, la caída, el equilibrio o la acrobacia crean un marco simbólico que permite que los participantes aporten desde lo que son, pero también desde lo que pueden llegar a ser. La ficción no oculta la realidad, sino que la hace transformable. Los participantes experimentan nuevas posiciones sociales como cuerpos visibles, creativos y valiosos, lo que impacta directamente su identidad y autoestima. En este sentido, el escenario o el parque funcionan como territorios donde los participantes imaginan otras formas de estar juntos, reconocerse y construir comunidad.

Ahora bien, para comprender por qué estas prácticas del circo social son educación popular y no simplemente actividades artísticas o recreativas, es necesario incorporar la perspectiva del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda. Fals Borda (1978) plantea que el conocimiento legítimo no es exclusivo de la academia, sino que emerge también de las prácticas, saberes y experiencias de los pueblos. Para este autor, el saber popular tiene una validez epistémica propia que ha sido históricamente invisibilizada, razón por la cual todo proceso educativo verdaderamente popular debe asumir un compromiso ético con las comunidades,

reconociendo y devolviendo de manera sistemática los saberes construidos colectivamente (Fals Borda, 1991). Dicho de otro modo, no basta con trabajar con la comunidad: hay que trabajar desde la comunidad y para la comunidad, reconociendo que ella misma es productora de conocimiento.

Esta idea se profundiza cuando Fals Borda aborda el territorio. En su investigación con comunidades ribereñas del Caribe colombiano, recogida en Historia doble de la Costa (1980), demuestra que el territorio no es simplemente el lugar físico donde vive una comunidad, sino una construcción social e histórica cargada de memoria, vínculos y sentidos de pertenencia. Las comunidades no solo habitan un territorio, sino que lo producen a través de sus prácticas, sus relaciones y sus luchas cotidianas. Esta concepción es especialmente significativa para entender a Monocuco Circo Karib, pues al desarrollar su labor formativa en Repelón, no está usando ese espacio como escenario neutro, sino activando memorias, fortaleciendo vínculos y recreando los significados que esa comunidad tiene sobre sí misma y sobre su lugar en el mundo. El circo, en este sentido, es también un acto de apropiación y resignificación del territorio.

Esta perspectiva se complementa con lo que Hurtado (2005) señala al afirmar que la educación popular es una práctica política y transformadora donde el conocimiento no es neutral ni abstracto, sino situado y construido con base en la realidad social, histórica y cultural de los sujetos. Por ello sus metodologías se basan en la participación, el diálogo de saberes y el complemento entre conocimientos formales y saberes populares. Trabajar con la comunidad, no convierte automáticamente una experiencia en educación popular: su sentido depende de la orientación ética y política del proceso, ya que debe tener una intencionalidad explícita y un compromiso con los sectores a trabajar.

En el circo social esto se expresa con claridad: se crean espacios donde la niñez y la juventud de contextos alejados y olvidados pueden resignificar su identidad, reconstruir lazos sociales, reconocerse como sujetos capaces y participar activamente en la transformación de su comunidad. Los roles, las técnicas y las decisiones escénicas se negocian y construyen dentro del grupo, en relación directa con sus contextos de vida y sus historias. No hay jerarquías rígidas entre quien enseña y quien aprende, porque ambos se reconocen mutuamente como sujetos de aprendizaje.

En síntesis, el circo social articulado con la educación popular, leído desde Freire, Fals Borda, Carrillo y Hurtado, propone formas de conocimiento basadas en el encuentro, la creación colectiva y la praxis transformadora. En vez de reproducir modelos educativos jerárquicos, fomenta relaciones horizontales, reconoce saberes diversos, resignifica los territorios mediante la ocupación artística del espacio público y potencia el desarrollo de sujetos autónomos, críticos y solidarios, capaces de incidir en su realidad social. Es en este horizonte donde el circo deja de ser espectáculo y se convierte en pedagogía viva.

4.5 Estrategias Didácticas y Pedagógicas en el Circo Social

Cuando hablamos de educación, dos palabras aparecen con mucha frecuencia: pedagogía y didáctica. Aunque suenan parecidas son distintas, pero se complementan. Entender esa diferencia es clave para comprender hacia dónde va esta investigación junto a Monocuco Circo Karib.

La pedagogía es la mirada más amplia y profunda sobre la educación, cuando nos preguntamos ¿para qué educamos?, ¿qué tipo de personas y de sociedad queremos construir?, ¿cuáles son los valores que guían nuestra práctica formativa? Estamos hablando de pedagogía.

Como señala Zambrano (2016), la pedagogía busca comprender las finalidades de la educación, es decir, su horizonte ético y político. En este sentido, cuando Monocuco Circo Karib decide realizar procesos formativos en un territorio específico, está tomando una decisión pedagógica: está diciendo que cree en la transformación social, en el reconocimiento de los saberes comunitarios y en la construcción colectiva de la identidad. Eso es pedagogía antes de que empiece cualquier clase o taller.

La didáctica, en cambio, se ocupa del cómo. Es la que responde preguntas más concretas: ¿cómo organizo una sesión de aprendizaje?, ¿qué actividades propongo?, ¿cómo hago para que lo que enseño realmente llegue y transforme a quien aprende? Lucio (1989) explica que mientras la pedagogía se mueve en el terreno de los principios y las teorías educativas, la didáctica nos habla de la práctica y la acción en el aula o en este caso la casa de Monocuco en Repelón donde ocurre la formación circense. No son campos separados ni opuestos: la didáctica sin pedagogía se convierte en simple técnica vacía de sentido, y la pedagogía sin didáctica se queda en buenas intenciones sin concretar nada.

Lo mencionado anteriormente cobra especial relevancia cuando reconocemos que el circo social no opera dentro de la educación escolar formal, sino en lo que se denomina educación no formal: aquella que es intencional, organizada y orientada a propósitos claros, pero que ocurre fuera de las instituciones escolares convencionales Trilla (1992). En América Latina, la educación no formal inspiró procesos concretos de trabajo socioeducativo con niños, niñas,

adolescentes y adultos en condiciones de vulnerabilidad, brindándoles experiencias complementarias o alternativas a los espacios educativos a los que las comunidades excluidas históricamente no han tenido acceso Cardarelli y Waldman (2005). El circo social pertenece a esta tradición: su aula es la calle, el parque, el barrio; su currículo no está escrito en un libro sino en la experiencia vivida en el territorio.

En este tipo de educación, las estrategias didácticas adquieren características muy particulares. Ya no se trata de un profesor que transmite contenidos a estudiantes pasivos, sino de un formador que acompaña procesos de aprendizaje desde la experiencia, el cuerpo y la comunidad. La educación no formal es intencional, vivencial, crítica, creadora y contextualizadora, y se centra en las necesidades de los destinatarios Trilla (1992), lo que significa que cada estrategia didáctica nace de escuchar a quienes participan y de leer el contexto en el que se vive. En el circo social esto se expresa con claridad: su didáctica es un campo abierto a la práctica social, donde su finalidad es sistematizar experiencias y estrategias que desarrollen factores protectores y habilidades para la vida en niñas, niños, sus familias y la comunidad Bonetti (2009). Más que aprender a hacer malabares o acrobacias, lo que se aprende es a confiar en el otro, a construir juntos, a reconocerse como parte de algo más grande. Eso es, al mismo tiempo, didáctica y pedagogía trabajando conjuntamente.

5. Metodología

5.1 Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo de las ciencias sociales, dado que se busca comprender como se dan y se construyen las prácticas y los procesos de identidad colectiva en comunidad a partir del circo social. Este enfoque reconoce que la realidad social en el territorio es múltiple y diversa, construida por los mismos habitantes que la habitan y que solo puede comprenderse desde adentro, a través de un contacto directo y prolongado.

El método seleccionado para esta investigación es el etnográfico educativo, entendido etimológicamente como la descripción de los pueblos, *ethnos* (pueblo, tribu) y *grapho* (escribir) con un propósito central: dar cuenta de la vida social de un grupo humano desde sus propias lógicas y significados (Aguirre, 1997; Restrepo, 2016). En este sentido, —el *ethnos*— no se limita a una nación o comunidad indígena, sino que puede ser cualquier grupo humano cuyas relaciones estén reguladas por costumbres y derechos comunes, como es el caso de la comunidad del municipio de Repelón.

La etnografía consolidada en el siglo XX por figuras como Bronislaw Malinowski y Franz Boas, ha evolucionado más allá de la antropología para convertirse en una herramienta valiosa para la investigación educativa (Romero Jurado 2024). Malinowski introdujo la observación participante como técnica central del trabajo de campo, donde el investigador se sumerge en la vida cotidiana de la comunidad que estudia, para comprender sus prácticas y

significados desde adentro (Romero Jurado 2024). Boas, por su parte, enfatizó la inmersión en el campo y la recolección masiva de datos.

En el ámbito educativo, este método se ha convertido en una metodología invaluable para comprender a profundidad los procesos, dinámicas y contextos del quehacer educativo, que empodera a los investigadores de su propio contexto educativo, permitiéndoles analizar críticamente sus prácticas, entornos y procesos pedagógicos para mejorar las interacciones educativas (Maturana y Garzón, 2015, p. 193).

Este enfoque resulta pertinente para esta investigación en tanto permite describir lo que ocurre en las sesiones de circo social de Monocuco Circo Karib.

La etnografía educativa se centra en la interpretación de cómo los actores de una comunidad educativa construyen y reconstruyen la realidad social a través de sus interacciones (Romero Jurado 2024). En concordancia, Restrepo (2016) define la etnografía no solo como el hecho de describir superficialmente las prácticas, sino comprender los valores y significados que las sostienen desde la voz de quienes las protagonizan.

Dentro de las corrientes etnográficas esta investigación se orienta principalmente desde la etnografía crítica, en tanto no se limita a describir las prácticas pedagógicas de Monocuco Circo Karib, sino que busca comprender cómo estas cuestionan, transforman y resignifican las relaciones entre los sujetos y su territorio para la construcción de identidades colectivas.

5.2 Características del método etnográfico en esta investigación

El método etnográfico educativo se distingue por una serie de características que lo hacen único y efectivo para explorar el entorno pedagógico de Monocuco Circo Karib. Estas características señaladas por Romero Jurado (2024) son: la inmersión prolongada, la observación participante y la recopilación de datos cualitativos, y se materializaron de la siguiente manera con Monocuco Circo Karib:

- **Inmersión en el contexto:** La estadía en Repelón permitió captar las rutinas y rituales cotidianos de las sesiones de formación, así como los eventos en el territorio (precarnavales), proporcionando una visión más completa del entorno social y cultural.
- **Observación participante:** La observación participante permitió vivir la vida de los sujetos de estudio, lo que proporciona una perspectiva interna única. En esta investigación no solo se observó pasivamente las dinámicas de Monocuco, sino que se participó activamente en las sesiones de formación.
- **Recopilación de datos cualitativos:** La etnografía educativa se basa en la recopilación de datos detallados y contextuales, lo que permite una interpretación profunda y precisa de lo vivido en las sesiones de clase (Erickson, 2017). En esta ocasión se emplearon entrevistas, registros audiovisuales, bitácora, planeaciones e intercambio de saberes de manera simultánea y complementaria.

5.3 Escenario de investigación

El escenario de esta investigación son las intervenciones del colectivo Monocuco Circo Karib, ubicado en la ciudad de Barranquilla pero que realiza procesos de formación en circo social en diversos municipios del departamento del Atlántico, Colombia. En este caso en específico en el municipio de Repelón. Este colectivo desarrolla procesos de formación en circo social con niños, niñas y adolescentes, articulando disciplinas circenses como malabares, acrobacia y danza aérea fusionados con saberes propios del territorio Caribe como: la música como la cumbia y el bullerengue, sus historias mitológicas y de vida y sus fiestas tradicionales como el carnaval de Barranquilla. Su nombre mismo —Karib que ha sido descrito como "hombres valientes"— evoca una pertenencia territorial y cultural que atraviesa sus prácticas pedagógicas y sus modos de construir comunidad.

Monocuco Circo Karib constituye no solo un escenario físico, sino un espacio pedagógico y sociocultural en el que se articulan cuerpo, arte, territorio e identidad colectiva.

La elección de Repelón responde a criterios de pertinencia y accesibilidad. Según Pulido y Prados (1999), el investigador selecciona de forma intencionada el escenario, debiendo ser esta selección concordante con el objetivo de la investigación. El colectivo constituye un espacio pedagógico situado en el que convergen estrategias didácticas del circo social, procesos de formación colectiva y una fuerte relación identitaria con el territorio.

En este caso, el escenario puede clasificarse como un escenario conocido y accesible (Pulido y Prados, 1999), dado que el investigador contaba con vínculos previos con el colectivo, lo que facilitó el acceso al campo y la construcción de relaciones de confianza. La confianza

entre el investigador y las personas investigadas permite obtener una mejor descripción o representación de su propia realidad y de los demás miembros del grupo (Pulido y Prados, 1999).

Cabe señalar que este tipo de investigación no busca aislar a los sujetos de su contexto, en el cual se desarrolla su experiencia vivencial y desde el cual despliegan sus comportamientos, interpretaciones y significados (Romero Jurado 2024). Por ello, el escenario no se entiende únicamente como el espacio físico de las sesiones de formación, sino como el tejido de relaciones, historias y memorias que el colectivo ha construido en y con el territorio de Repelón.

5.4 Participantes

El grupo de participantes se organizó de acuerdo con las necesidades de la investigación y del desarrollo del proceso pedagógico de Monocuco Circo Karib, llevando a tener tres categorías de participantes que reflejan las diferentes voces presentes en el desarrollo de la investigación:

- Participantes en el proceso formativo: Aproximadamente 15 niños, niñas y adolescentes con edades comprendidas entre los 8 y los 16 años, pertenecientes al municipio de Repelón. Esta población fue clave en el desarrollo de la investigación, ya que fueron los sujetos activos de los procesos de construcción de identidad colectiva en el territorio.
- Formadores: Cuatro profesionales especializados en las disciplinas de malabares, acrobacia, tela y lira. Los formadores fueron los principales portadores de las estrategias didácticas que esta investigación busca identificar y comprender.

- Sabedores del territorio: Actores comunitarios reconocidos como portadores de saberes culturales propios de la región Caribe, quienes participaron en un intercambio de saberes con monocuco. Los estudios etnográficos contribuyen en gran medida a interpretar y conocer las identidades, costumbres y tradiciones de comunidades humanas (Maturana y Garzón, 2015, p. 196), y los sabedores son portadores vivos de esas tradiciones en el territorio de Repelón.

Adicionalmente, un investigador que acompañó el proceso en el rol de observador participante. La vinculación con el grupo se basó en estrategias propuestas por Taylor y Bogdan (1986), de adecuarse a las rutinas de los sujetos investigados, recurrir a los aspectos en común con los miembros del grupo, apoyarlos e interesarse sinceramente por la información transmitida.

5.5 Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó durante un período de tres semanas de inmersión intensiva en el contexto del colectivo Monocuco Circo Karib en el municipio de Repelón.

Durante las tres semanas de trabajo, los investigadores participaron activamente en las sesiones de formación, observando las interacciones entre formadores y estudiantes, los modos de organización del espacio pedagógico y las formas en que los participantes van desarrollando y explorando la identidad colectiva en su territorio.

Un elemento especialmente significativo del trabajo de campo fue el intercambio de saberes con actores comunitarios, donde no solo se registraron las acciones de los sabedores, sino

también sus comportamientos, interacciones, pensamientos y sentimientos, y esa mirada profunda permite comprender las creencias, valores, motivaciones y perspectivas que los guían. El intercambio de saberes fue precisamente esa ventana para comprender cómo el territorio y sus memorias culturales se articulan con las prácticas del circo social.

5.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de información se realizó mediante múltiples técnicas que permitieron capturar la riqueza y diversidad de las experiencias y significados educativos presentes en el colectivo. A continuación, se describen cada una de las técnicas empleadas:

5.6.1 Observación participante

En esta investigación se desarrolló en las sesiones de formación de malabares, acrobacia y lira, así como en el intercambio de saberes con los sabedores del territorio. Estas sesiones en total fueron 3 una por cada técnica circenses con 1 duración de 2 horas cada una y se realizaron 2 encuentros de intercambio de saberes estos estaban planeados para que fueran encuentros de 2 horas, pero hubo uno dónde fueron casi 3 horas de charlar y conocernos entre todos los actores de la investigación.

La observación participante permite a los investigadores vivir la vida de sus sujetos de estudio, lo que proporciona una perspectiva interna invaluable (Wolcott, 2018, p. 67). La observación se realizó al mínimo detalle, identificando las relaciones que se establecen entre los

sujetos e interpretándolas en la medida en que los objetos analizados y los aspectos teóricos pudieran ser integrados (Pulido y Prados, 1999).

Todos estos encuentros se documentaron mediante videos generales de cada clase de circo y en el caso de intercambio de saberes se realizaron algunas entrevistas y se grabó la conversación en general, recogiendo gestos, actitudes y emociones que se encontraban en la corporalidad de cada uno.

5.6.2 Entrevistas semiestructuradas a formadores

Se realizaron 4 entrevistas semiestructuradas 1 a cada formador del colectivo y al gestor del espacio, estas se realizaron al finalizar la primera semana de talleres en Repelón, las preguntas que se estructuraron fueron muy generales ya que la idea era que los formadores se sintieran libres a la hora de hablar y contarnos su experiencia, las preguntas detonadoras fueron: ¿Qué es para ti el circo social?, ¿hace cuanto eres formador? y ¿cómo has sentido el proceso formativo en Repelón?, estas preguntas sirvieron también para indagar sobre sus estrategias didácticas, su comprensión de las identidades colectivas y su relación con el territorio de Repelón.

Creswell (2018) señala que en este tipo de investigación prima la recolección de datos a través de observaciones directas y entrevistas con los miembros del grupo, pues son estas las técnicas que permiten documentar comportamientos, formas de comunicación y acciones habituales en el entorno natural.

5.6.3 Intercambio de saberes con actores del territorio

El intercambio de saberes con sabedores como: la partera, el profesor de danza, el rezandero, la reina del carnaval constituye una técnica dialógica y participativa q la reina los formatos convencionales de la entrevista etnográfica, estos encuentros fueron muy interesantes ya que no se realizaron solo en un lugar sino que tuvo recorridos por varios lugares en donde habían convivido y participado los sabedores como por ejemplo la casa de la partera, el espacio del centro de adulto mayor donde se da la clase de danza y la casa de la reina del carnaval.

Durante estos recorridos se fue realizando la conversación y recogiendo datos claves que servían para complementar la formación del circo social ya que esta información se utilizaría para le montaje final del proceso formativo, estos encuentros se realizaron en 2 días siempre junto a todos los sabedores hablando en camaradería y en colectivo.

Este intercambio de saberes fue precisamente ese espacio para acceder a esas capas más profundas de la identidad territorial que atraviesan las prácticas del circo social en Repelón.

Se realizaron grabaciones en video de las sesiones de formación de malabares, acrobacia y lira. Estos registros permiten regresar al dato en múltiples ocasiones durante el análisis e identificar detalles que pudieron pasar desapercibidos durante la observación directa.

5.6.4 Análisis de documentos: planeaciones de clase

Se recopilaron y analizaron las planeaciones de las clases elaboradas por los formadores del colectivo, en total se analizaron 3 planeaciones de clase, 1 por cada técnica circense, estas

planeaciones fueron elaboradas por cada formador y escritas en un formato que el director de monocuco entregó a cada uno. El análisis de las planeaciones permite contrastar la intención pedagógica con lo que efectivamente ocurre en las sesiones observadas, identificando tensiones y creatividades pedagógicas que emergen en la práctica. (Pulido y Prados, 1999).

5.7 Procesamiento y análisis de la información

El análisis de la información se realizó por etapas:

- **Organización y transcripción**

Se organizaron los registros audiovisuales de las clases de malabares, acrobacia y lira, las transcripciones de las entrevistas, los videos del intercambio de saberes y las planeaciones de clase, constituyendo el conjunto completo de los datos de la investigación.

- **Categorización**

posterior a la organización de la documentación y los videos realizados de cada sesión de clase, en una tabla de Excel (Anexo 1 matriz repelón 1) se organizaron los momentos claves de cada sesión realizada junto a los encuentros con los sabedores en las cuales se identificaron varios conceptos y partir de estos surgieron dos grandes categorías que se pueden observar en la

siguiente tabla y en las imágenes que están a continuación donde se nombran las categorías algunos conceptos que salen de las situaciones vistas en los videos de las sesiones de clases.

Subjetividad	relación social
● Reconocimiento mío y del otro	participación colectiva
● Gestión emocional	competencia
● Autoconfianza	aprendizaje desde la experiencia
Autoestima	Inclusión
Saberes disciplinares	Comunicación asertiva

Tabla 1: Primeras categorías (elaboración propia)

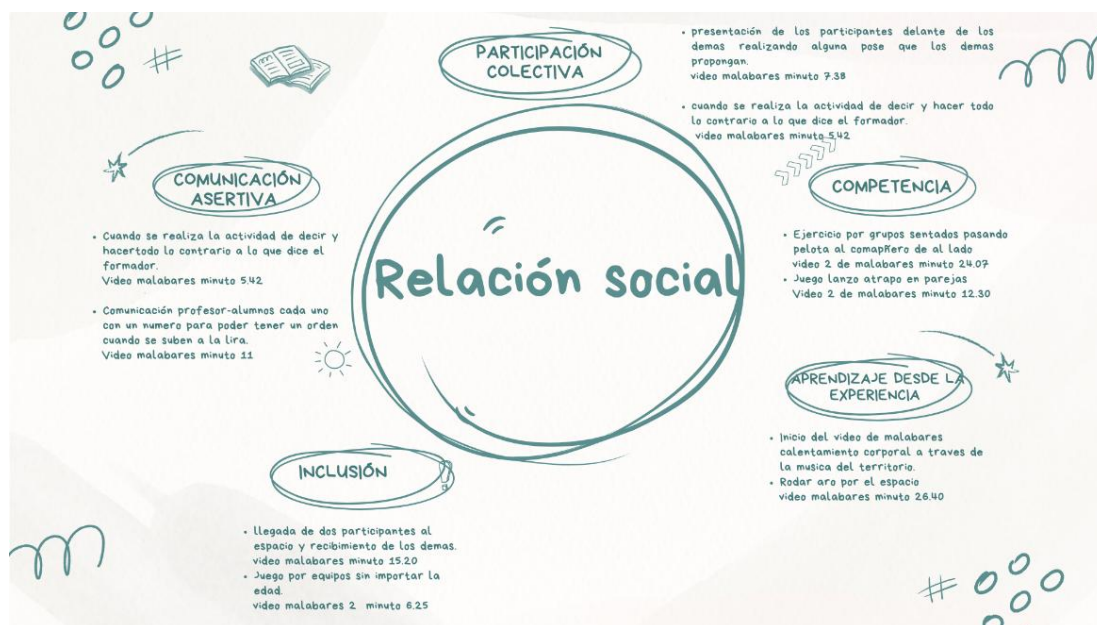


Figura 1. *Relación social* (Elaboración propia)

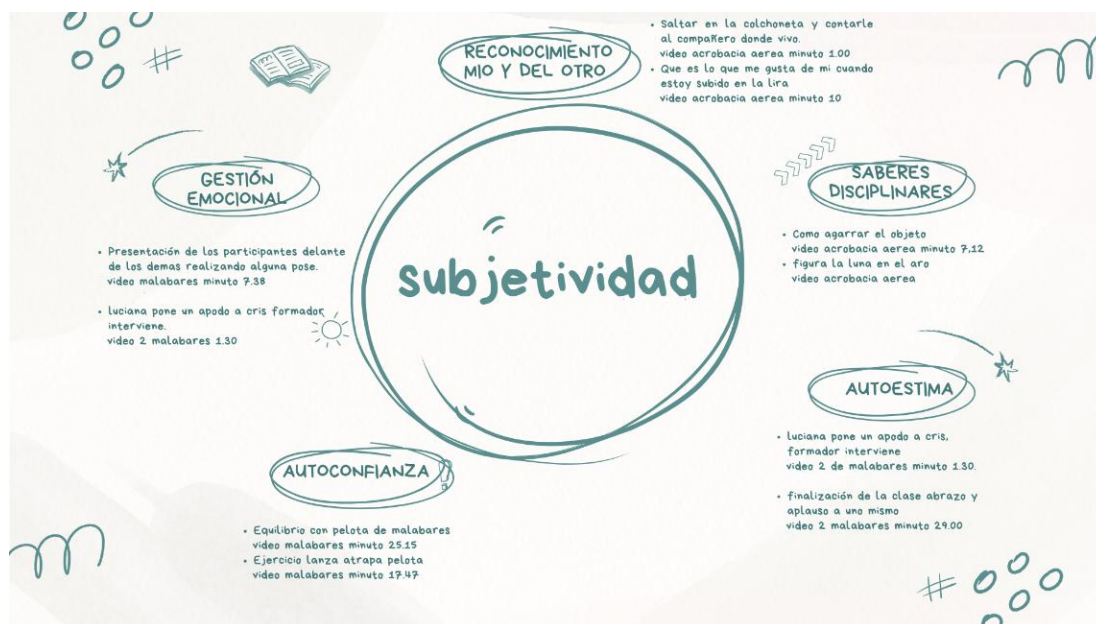


Figura 2: *subjetividad* (elaboración propia)

- **Interpretación y reorganización**

Posterior a esta información recogida en estas ilustraciones se analizaron las categorías encontrando que estas aun eran muy amplias y quedaban algunos temas por fuera, entonces se reorganizo nuevamente el material audiovisual cronológicamente analizándolo nuevamente llegando así a obtener finalmente 4 categorías que se articulan de acuerdo con las fuentes de información utilizadas. (Anexo 2 matriz repelón 2)

- Construyendo mi confianza, tu confianza, nuestra confianza
- De la disciplina circense al cuerpo colectivo
- Educación horizontal, dialogada y social,
- Intercambio de saberes

5.8 Consideraciones éticas

Dado que la investigación involucra a niños, niñas y adolescentes entre 8 y 16 años, así como a los sabedores, se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones éticas durante todo el proceso.

Consentimiento informado: Se informó a los formadores, al gestor del espacio y a los acudientes de los menores sobre los objetivos, alcances y usos de la información recolectada, garantizando su participación voluntaria y consciente en el proceso investigativo.

Confidencialidad: Se protegió la identidad de los participantes cuando así fue necesario, asegurando que los datos fueran utilizados exclusivamente con fines académicos e investigativos.

Cuidado con los participantes menores de edad: Se garantizó en todo momento un trato respetuoso, seguro y digno con los niños, niñas y adolescentes participantes, asegurando que su participación en los registros audiovisuales estuviera amparada por el consentimiento de sus acudientes.

Devolución de resultados: Se acordó con el colectivo una devolución de los hallazgos de la investigación.

6. El dispositivo

El análisis de los resultados de esta investigación se presenta mediante la adaptación de un dispositivo ficcional, decisión metodológica que requiere una justificación explícita en el marco de la investigación cualitativa de corte etnográfico. Esta elección no responde a un capricho estético, sino a una necesidad epistémica: capturar dimensiones de la experiencia circense que los formatos académicos convencionales difícilmente pueden contener, tales como la emocionalidad, la corporalidad, el gesto, la atmósfera del territorio y la espontaneidad propia de los procesos formativos en circo social.

Saavedra y Saavedra (2020) sostienen que la escritura ficcional en contextos investigativos constituye una forma legítima de producción de conocimiento que permite acceder a capas profundas de la experiencia humana que escapan a la descripción analítica tradicional. Desde esta perspectiva, la ficción no distorsiona la realidad investigada, sino que la hace más visible al traducir en lenguaje narrativo aquello que los datos brutos no logran expresar plenamente. En este mismo sentido, la etnografía crítica ha reconocido cada vez más la validez de formas de escritura alternativas que den cuenta de la complejidad subjetiva y relacional de los procesos educativos (Erickson, 2017).

En el caso de esta investigación, el dispositivo ficcional resulta especialmente pertinente porque el circo social opera, en sí mismo, como un espacio de ficción: un territorio simbólico donde los sujetos actúan, imaginan y se representan más allá de las reglas de la vida cotidiana. Por ello, presentar los resultados a través de un texto que combina diálogo dramático, narración y análisis académico no es una contradicción metodológica, sino una coherencia entre el objeto de estudio y su forma de representación. El formato ficcional permite expresar, con mayor fidelidad estética y metodológica, los modos en que los participantes construyen identidad, confianza, territorio y comunidad a través de la praxis circense, sin renunciar al rigor interpretativo que exige la investigación de maestría.

Se aclara que el dispositivo no es puramente un trabajo dramático, es más un formato ficcional como se menciona anteriormente que ayuda a que las personas que lean la investigación se adentren un poco en el proceso vivido.

7. Resultados: “Un viaje al corazón del circo social (Monocuco Circo Karib)”

“Un viaje al corazón del circo social (Monocuco Circo Karib)”

Personajes

- Profesora miel (narradora)
- Mamarracho (habitante de Repelón muy querido por la comunidad y por Monocuco. Se encarga de explicar conceptos teóricos al público)
- Hernán: Profesor de acrobacia
- Monachin: Profesor de malabares

- Eduardo: Encargado de lo administrativo en Monocuco. Cuenta las historias de los sabedores del pueblo
- Luciana: niña de 10 años participante del semillero de Monocuco Circo Karib.
- Andrey: niño de 11 años participante del semillero de Monocuco Circo Karib.

7.1 Los foráneos dejábamos de ser extraños

Profesora miel: *(sale a escena a hablarle al público como narradora)* Hemos llegado a estas tierras olvidadas, lejanas y ardientes como extranjeros. Hemos llegado a una comunidad golpeada por la desconfianza, agobiada por una violencia que parece no dar tregua. Con ustedes Repelón, Atlántico, donde las miradas se cuidan, los corazones se protegen, y las puertas no se abren fácilmente. Pero don Marquitos y su yegua llamada Convivencia creyeron en nosotros: Monocuco Circo Karib.

Sí, parecíamos un circo andante dentro de un viejo bus: artistas, profes, investigadores, el cocinero, y hasta Azul, el perro del circo. Una caravana insólita, con más sueños que certezas, cruzando caminos ardientes bajo un sol implacable de más de 35 grados.

Al llegar, los artistas comenzaron a desperezarse como mariposas saliendo de su capullo. A través de las ventanas, empezaron a asomarse miradas curiosas y murmullos que llenaban el aire. Frente a nosotros, una gran casa blanca nos daba la bienvenida. Esa sería, a partir de entonces, la casa del circo. Nuestro hogar.

Las primeras horas fueron un espectáculo en sí mismas: cajas, vestuarios de colores, tubos, colchones, malabares, pancartas, abanicos... un trasteo que no era simple mudanza, sino

magia en construcción. La gente observaba desde lejos. Nadie entendía si éramos un circo sin carpa, una familia extraña o unos locos con vocación de nuevos vecinos.

Los rumores crecían, como crecen los secretos en los pueblos: “Dicen que hay un circo”, “Dicen que van a montar una estructura en el parque”, “Dicen que no hay que pagar la entrada, que es para todos...”

Y efectivamente así fue. Había llegado el circo al parque principal de Repelón. Allí, toda la familia del circo empezó a armar una estructura de aproximadamente 7 metros de altura, pero no para montar una carpa de circo, sino para colgar una tela donde se hacían figuras, donde quien quisiera podía montarse allí y pasar a explorar.

Tornillos, tubos, llaves, herramienta, fuerza, rayos de sol y calor nos acompañaron y nos dieron la fuerza para poder armar la estructura. Al otro lado muchos malabares, clavos de todos los colores regadas por el piso, pelotas, aros y hasta monociclos. Y un poco más allá no podían faltar las colchonetas verdes que parecían césped recién cortado y era donde las personas iban a volar, caer y quitar miedos. Y sí: éramos un circo que llegaba al pueblo, pero un circo sin carpa, sin barandas, un circo libre.

Mamarracho: *(se encuentra en el parque principal de Repelón, emocionado de lado a lado)* Vecino, vecina siga acomódese que esto está por iniciar. Traiga a su hijo, hija, sobrina, o el niño que quiera. Esta vez ustedes no serán solo espectadores. Esta vez, Repelón entero será partícipe del circo.

Profesora miel: Y así sin trucos, ni carpa, nació un semillero artístico: Monocuco Circo Karib Repelon, sembrado en tierra caliente, regado con confianza y cosechado a punta de alegría, sin saber cómo iba a salir, qué iba a suceder. Manos pequeñas aprendiendo a lanzar malabares,

cuerpos descubriendo que pueden volar entre telas, jóvenes atreviéndose a hacer una voltereta por primera vez.

Los foráneos dejábamos de ser extraños. Yo reía con las madres de familia, el profe Julián respondía preguntas con brillo en los ojos. Y los niños... los niños no dejaban de insistir: ¿Dónde queda el circo? ¿Cuándo puedo aprender? ¿Puedo volver mañana?

Llenos de alegría y emoción de que la comunidad ya no nos veía como foráneos sino como el circo, ese lugar donde podían ir sus hijos a aprender, curiosar o simplemente a entretenerse.

Después de esta jornada de sábado de circo al parque y con ansias de que llegara el lunes, se organizó, planeó y se distribuyeron las funciones para iniciar los talleres del semillero de circo social en Monocuco Circo Karib.

Pero bueno esta historia de talleres continuará más adelante.

7.2 Construyendo nuestra confianza, tu confianza, mi confianza

Mamarracho: Niños ¿para dónde van? ¿por qué van como tan cansados y aburridos?

Luciana: Compadre, cómo nos pregunta eso. No ve que venimos de la casa. Los profes del circo ya no nos aguantaron más y nos sacaron.

Andrey: ¡No nos sacaron! Es que ya se acabaron las clases esta tarde y ellos también tienen que descansar.

Luciana: ¡Ajoo! Pero si eres mentiroso y embustero

Mamarracho: Bueno ya no peleen. Más bien cuéntenme qué aprendieron en las clases de circo.

Luciana: Pues aprendimos a no tener miedo, respetar a los peliones estos, cuidarnos entre nosotros y cosas así.

Mamarracho: Pero ¿no eran clases de circo, de piruetas y cosas así?

Andrey: Sisissi ¡ash! Es que Luciana no sabe contar. Aprendimos a hacer malabares, a subirnos en un aro gigante y hacer volteretas... Pero lo más importante fue aprender a confiar en uno mismo y en el otro.

Mamarracho: Como así, explíquenme mejor porque no entiendo nada. Yo pensé que iban a ser payasos o a hacer cosas riesgosas.

Luciana: ¡Ajoo! Compadre usted sí es brutico. Le vamos a explicar todo lo que vivimos en las clases y cómo aprendimos a perder el miedo, a confiar en nosotros mismos a partir de estas clases de circo.

Cuando llegamos la puerta estaba abierta. Lo primero que veo, al final de un gran pasillo, es un patio inmenso donde caía todo el rayo del sol. Allí, como un árbol metálico que crecía hacia el cielo, se alzaba una estructura de siete metros donde colgaba un aro gigante: era la lira. Se notaba que había sido armada por todos los profes.

Empezamos a llegar de a poco, y después en bandada todos los niños nos mirábamos con cara de curiosidad y los nervios que se sienten cuando no se sabe si seremos capaces de montarnos en eso.

Fabián, el profe, nos saludó con la voz tranquila, como invitándonos. Nos habló tan chévere que de una nos dio tranquilidad y confianza de estar en ese lugar.

En la primera clase del aro ese gigante, tenía miedo de subirme, no sabía cómo llegar hasta allá, o si me iba caer y lastimar.

Pero bueno. Antes de yo intentar subirme a esa cosa se presentó el profesor y empezamos con algo que el llamó el calentamiento en grupo. Teníamos que estirar nuestras piernas, brazos, cabeza, bueno, en fin, todo nuestro cuerpo. Siempre en grupo y al mismo tiempo. Al principio tu vieras ese desorden que formamos, Mamarracho. Nos golpeábamos, peleábamos, pero jummm ... el profe Fabián siempre estuvo calmado. ¿Puedes creer que no nos gritó ni nada? Solo nos decía una frase que, de tanto que la dijo, terminé aprendiéndomela “nadie vuela solo, siempre volamos acompañados”, eso nos dio confianza, pero igual yo tenía miedo.

Mamarracho (*al público*): Aquí todavía no hay confianza. Hay desorden. Los demás no están apoyando están haciendo desorden. Importante resaltar esto porque el profe al ver esto no empieza enseñando la técnica. Empieza encargándose por el grupo. Y eso cambia todo.

Luciana: Con esa frase del profe Fabián empecé a entender eso de trabajar acompañados ya que desde siempre los ejercicios nunca fueron individuales sino en parejas o pequeños grupos. En un momento empezamos a saltar de a parejas tomados de la mano sobre la colchoneta. Nos dimos cuenta de que no todos cabíamos al tiempo, así que, para que yo no le pegara a esos pelaitos fastidiosos, nos organizamos para pasar por parejas y mientras, cada uno saltaba intentando tocar el aro diciendo su nombre y su color favorito.

Mamarracho mira que yo siempre había tenido miedo a equivocarme, y timidez de hablar donde había más gente. Pero en ese momento quedé aterrada porque yo hablaba y ¡me escuchaban! El profe me escuchaba. ¿Puedes creer eso?

Mamarracho (*al público*): Esto no es solo un ejercicio. Aquí están aprendiendo a tener un lugar. Y cuando alguien tiene un lugar puede aparecer.”

Luciana: Pero el profe Fabián al ver tanto desorden al principio, se le ocurrió la idea de enumerarnos y darnos un orden y este orden ayudó a que realizáramos el ejercicio por parejas, más rápido.

Después nos subimos a la lira. ¡No joda! Eso daba miedo. Pero nos ayudábamos, nos cuidábamos, nos animábamos. Ya no pensábamos solo en caer. Mientras estábamos arriba, el profe nos preguntaba por nuestros sueños... y uno pensaba en eso... y el miedo bajaba. Al final... ya no éramos los mismos. Éramos como un solo grupo.

(se congelan Luciana y Andrey)

Mamarracho (*se queda en silencio un momento, se dirige al público*): Bueno... todo esto que cuentan los niños no es cualquier cosa. Aquí están pasando cosas que no se ven a simple vista...y que vale la pena mirar y contar con más detalle.

El proceso desarrollado en la lira permite comprender de manera concreta cómo las estrategias didácticas del circo social inciden en la construcción de confianza e identidad colectiva, en tanto organizan la experiencia de aprendizaje desde la relación con otros y no desde la ejecución individual de la técnica.

En la escena del calentamiento inicial, caracterizada por el desorden, los choques y la incomodidad, se evidencia la implementación de una estrategia de exposición al colectivo sin mediación técnica, que permite a los participantes reconocer la presencia del otro como una condición necesaria del proceso. Este momento resulta clave, ya que muestra que la confianza no es un punto de partida, sino una construcción que emerge en medio de tensiones corporales y relacionales.

Posteriormente, la organización mediante parejas, turnos y consignas introduce una estrategia de estructuración progresiva de la interacción, que transforma el caos inicial en formas de cooperación. En este punto, el otro deja de ser percibido como obstáculo para convertirse en soporte, lo que evidencia un desplazamiento fundamental en la relación sujeto-colectivo.

El ejercicio de decir el nombre y ser escuchado configura una estrategia de reconocimiento subjetivo dentro del grupo, que permite a los participantes posicionarse y ser validados en el espacio colectivo. Este reconocimiento no es únicamente simbólico, sino que tiene efectos en la disposición corporal y emocional de los sujetos frente al aprendizaje.

De manera central, la experiencia en la lira introduce una estrategia de exposición progresiva al riesgo mediada por el cuidado colectivo, donde acciones como sostener, acompañar, animar y prevenir la caída generan condiciones de seguridad relacional. En este sentido, la confianza no se define como ausencia de miedo, sino como la posibilidad de actuar en condiciones de vulnerabilidad sostenidas por el grupo.

Estas estrategias, articuladas en una secuencia pedagógica, producen transformaciones en tres niveles: corporal, al permitir la coordinación y el sostén mutuo; pedagógico, al desplazar

modelos de enseñanza verticales hacia prácticas de mediación y acompañamiento; y comunitario, al fortalecer vínculos de reconocimiento, cuidado y pertenencia.

Desde la perspectiva de la educación popular, este proceso puede entenderse como una construcción colectiva del conocimiento mediada por la experiencia, en coherencia con Paulo Freire (1992) y José Darío Hurtado (2005), donde el aprendizaje emerge en la relación entre sujetos situados.

En este sentido, la práctica de la lira no solo configura un cuerpo colectivo en términos operativos, sino que transforma la identidad de los participantes, quienes dejan de percibirse como individuos aislados enfrentados al riesgo, para reconocerse como sujetos relacionados, cuyo actuar solo es posible en relación con el otro. La identidad colectiva se construye entonces cuando el cuerpo propio adquiere sentido en función del cuidado, el sostén y la confianza compartida, configurando un “nosotros” que no existía previamente, sino que emerge de la experiencia corporal conjunta.

Andrey: Ahora yo te voy a contar cómo me sentí en la clase de malabares, ya que allí también me sentí seguro y confiado con el paso de la clase, porque ¡no joda! al principio me estaba dando como pena y malgenio. Pero bueno, pongan cuidado.

Mientras voy llegando con cule calor que estaba haciendo, escucho a lo lejos música como del Carnaval de Barranquilla: cumbia, gaitas, bullerengue. Entonces empiezo a caminar más rápido y me doy cuenta de que la música salía de la casa del circo. Me lleno de energía y ¡AJA! entro bailando y adentro el piso de la sala parecía un mar de muchos colores. Había pelotas de muchos colores, aros por todo el lugar. Empezamos a entrar niños de a poco, atraídos

por el sonido, como si el sonido del tambor fuera la guía. La música nos pedía el cuerpo y el cuerpo respondía.

¿Sí te acuerdas Luciana de que el profe de esta clase era nada más y nada menos que Monachín? El que nos hacía reír mucho. Pero todo era muy raro. El solo nos decía que bailáramos; no hubo presentación ni explicación de nada. Todo muy contrario a la clase de lira. De un momento a otro se escucha “bailando por todo el espacio” decía Monachín, y la frase fue como un hechizo.

Nadie debía caminar en círculos chiquitos. Había que recorrer la sala entera, soltar hombros, rodillas, caderas. Arriba brazo, abajo brazo; pie adelante, pie atrás; mano derecha, pie izquierdo. Nos equivocamos, nos reímos y lo volvimos a intentar.

“La música no es adorno. Es una forma de entrar al aprendizaje desde el cuerpo... y desde el territorio.”

Mamarracho: *(al público)* La música sostuvo la confianza, como quien dice: este lugar es tuyo, tu cultura suena aquí, tu ritmo cuenta. En cada error celebrado con risa, se cultivaba nuevamente esas palabras que tanto resuenan en mí: “Confianza en mí mismo”.

Andrey: La clase siguió con un juego que nos gustó mucho porque era hacer y decir lo contrario de lo que decía el profe: “Arriba”, decía él; “abajo”, respondíamos con la voz y el cuerpo, muertos de la risa.

Mamarracho: Aquí el error cambia. Ya no castiga. Ahora enseña.

Andrey: Mamarracho te voy a explicar por qué este juego me gustó tanto. Imagínate que yo estaba acostumbrado a hacer lo que me ordenan los grandes, es decir, subir las manos cuando

“dicen manos arriba” y agacharme o acostarme cuando dicen “todos abajo”. Me daba mucho miedo y vergüenza equivocarme y a veces hasta miedo me daba, pues podía venir el regaño. Pero aquí en Monocuco, todo es diferente. En este juego se trata de hacer lo contrario. Cuando dicen “arriba” toca agacharse. Y si me equivoco por distraído o por no entender, no me regañan. Al contrario, primero nos reímos todos y luego me explican de nuevo y corregimos. Y entonces de repente, entiendo que equivocarse puede dar risa y no solamente miedo.

Mamarracho: *(al público)* eso que nos cuenta Andrey lo llamamos “inteligencia emocional”, que se va desarrollando con el paso de las clases.

Andrey: Después de eso nos presentamos, pero yo no entendía nada. En el colegio siempre nos presentábamos diciendo nuestro nombre y ya acá la presentación se volvió un juego: cada uno hacía una pose chistosa o diferente, decía su nombre, el grupo imitaba el gesto y luego, ¡zas!, una pelota volaba hacia otra persona que tenía que presentarse.

Algunos tiraban con demasiada fuerza, otros muy lejos, otros apenas rozando el aire.

En Monocuco todos los juegos son fantásticos, uno piensa que “nombrarse” o presentarse es solo decir el nombre y ya y a veces ni siquiera nos acordamos de cómo se llaman nuestros compañeros, es más fácil recordarlos por apodos que nos ponemos o por el apellido, ya que casi siempre en el colegio la llamada a lista es con el apellido. Los profes siempre nos llaman por el apellido. Pero acá, en Monocuco es distinto. Acá sí empezamos a reconocernos o bueno, eso creo, porque se empieza a decir el nombre, pero cuando se hace un gesto o un movimiento y lo repetimos, es más fácil recordarlo ya que muchos hacen cosas raras como abrirse de piernas o hacer algún paso de baile que nos da risa.

En este juego, estamos alerta a mirarnos e imitarnos, pero no para burlarnos, sino para conocer aspectos del otro, saber que todos somos diferentes, que podemos hacer movimientos que otro no puede. Después, el juego se puso más emocionante. Hubo cambios como: pasar a otro lugar, pero sin cambiar a quién le lanzo la pelota; o jugar agachados o sentados; o rodar la pelota por el suelo y usar una sola mano. No joda Mamarracho, yo estaba muy feliz haciendo ese juego de presentaciones. Había una compañera que se llamaba Isabela y hacía figuras sorprendentes a la hora de presentarse se abría de piernas de una manera que parecía tan fácil.

Dos pelotas se sumaron al juego y el salón se volvió como un mapa, trazando miles de caminos, de aquí para allá y de allá para acá; hasta ese momento, muchos estábamos emocionados, pero a veces malgeniados, frustrados o enojados porque se nos caía la pelota o nos golpeaba. Pero el profe Monachin llegó con su magia: él sabe cómo podemos hacer que las cosas sean más fáciles y que salgan bien. La indicación fue sencilla: respirar, concentrarse, no pelear con el error sino invitarlo a aprender con todos. ¿Y sabes qué Mamarracho? Eso ¡funcionó!: la calma empezó a funcionar y las pelotas se nos caían menos.

Mamarracho: *(al público)* En ese ejercicio, además de la coordinación individual y la colectiva, se entrena también la paciencia que ayuda a mejorar la autoconfianza.

Andrey: Cuando ya habíamos podido hacer ese ejercicio, Monachin puso todo más difícil: una compañera de pie lanzaba una pelota a quienes estaban sentados en círculo, mientras, al mismo tiempo, los sentados se pasaban otra pelota de mano en mano. Dos ritmos, dos tareas, una sola atención. ¡Imagínate qué difícil! Y ése era solo el comienzo. Porque luego, todos se pusieron de pie y los aros se sumaron al juego. Mano derecha arriba: pasar el aro al compañero de al lado; mano de abajo: pasar la pelota a la izquierda. Y entonces, para ordenar todo este

desorden, Monachín bautizó los caminos: “¡Tingo!” para la mano de arriba, “¡Tango!” para la de abajo. La palabra guiaba y el cuerpo obedecía, el grupo respiraba junto.

Muchos al ver que las pelotas y los aros se nos caían, empezamos a gritar, a distraernos. Otros se frustraron y perdieron el interés, y lo más feo: el juego ya no era divertido. Llegó la desmotivación con la caída desordenada de aros y pelotas.

Mamarracho: *(al público)* Y aquí... otra vez...lo que parece un juego...en realidad está enseñando muchas cosas.

La clase de malabares permite profundizar en la comprensión de cómo las estrategias didácticas del circo social favorecen la construcción de confianza e identidad colectiva a través del juego, el error y el reconocimiento del territorio, configurando un modelo pedagógico centrado en la experiencia compartida.

En primer lugar, el uso de la música del contexto cultural como punto de entrada constituye una estrategia de activación corporal y reconocimiento territorial, que facilita la apropiación del espacio de aprendizaje al conectar con saberes previos de los participantes. Este elemento reduce la distancia entre el sujeto y el entorno pedagógico, generando condiciones iniciales de confianza.

En segundo lugar, la priorización del movimiento sobre la explicación expresada en consignas como “bailando por todo el espacio” introduce una estrategia de aprendizaje experiencial, en la cual el cuerpo se involucra antes que la comprensión racional. Esto permite que los participantes ingresen al proceso sin la presión de la ejecución correcta, favoreciendo una disposición abierta al aprendizaje.

El juego invertido configura una estrategia de resignificación del error, donde equivocarse deja de ser motivo de sanción para convertirse en parte constitutiva del proceso. Este cambio en la relación con el error incide directamente en la autoconfianza de los participantes, al reducir el miedo al juicio y habilitar la exploración.

Asimismo, la dinámica de presentación mediante gesto, nombre e imitación colectiva funciona como una estrategia de reconocimiento interpersonal, en la que los participantes son vistos, recordados y validados por el grupo. Este reconocimiento fortalece la construcción de vínculos y la percepción de pertenencia al colectivo.

Finalmente, la complejización progresiva de los ejercicios, acompañada de intervenciones del docente orientadas a la regulación emocional, evidencia una estrategia de sostenimiento del proceso colectivo frente a la dificultad, en la que la frustración se gestiona sin fragmentar el grupo.

Estas estrategias, en conjunto, producen diálogos corporales, pedagógicos y comunitarios que configuran el aprendizaje como una experiencia relacional. Desde la educación popular, este proceso puede comprenderse como una construcción colectiva del conocimiento situada, en coherencia con Orlando Fals Borda (1978) y Paulo Freire (1992).

En consecuencia, la práctica de los malabares no solo transforma la relación de los participantes con el error y el aprendizaje, sino que reconfigura su identidad, al permitirles pasar de una lógica individual centrada en el rendimiento o la equivocación, a una identidad relacional donde el sentido de la acción depende del vínculo con los otros. La identidad colectiva emerge cuando cada participante comprende que su acción lanzar, recibir, esperar afecta y sostiene el

ritmo del grupo, configurando un “nosotros” basado en la coordinación, la empatía y el reconocimiento mutuo.

7.3 De la disciplina circense al cuerpo colectivo

Andrey: Mamarracho, ahora sí te voy a contar todo lo que vivimos en la clase de acrobacia. Ese día la clase no fue dentro de la casa, sino en la calle que queda al lado. Los profes hicieron algo increíble: cerraron toda la calle y allí armaron el espacio de trabajo. Colocaron cinco colchonetas grandes, de unos 60 centímetros de ancho por 150 de largo y 10 de grosor. Yo lo sé porque llegué mucho antes y ayudé a organizarlas, mientras los profes me explicaban cada cosa.

Al comienzo éramos solo cinco niñas y niños. Nos acostamos en las colchonetas para iniciar, y el profesor Hernán no esperó a que llegara todo el grupo: empezó de una vez. Primero empezamos a mover las manos en distintas direcciones y en círculos. Luego nos sentamos para encoger y estirar los brazos. Todo formaba parte del calentamiento que, según explicaba el profe, era necesario para que el cuerpo entrara como en calor, decía el.

Después pasamos a cuatro apoyos, con las manos firmes en el piso, subiendo y bajando el cuerpo sin despegarlas. Luego giramos las manos hacia adentro y llevamos el cuerpo hacia adelante, para profundizar en el estiramiento de muñeca y antebrazo. Siguieron los hombros: primero al tiempo, luego de manera alternada. Al principio nos costaba bastante coordinar los movimientos, pero el profe Hernán nos daba explicaciones, repetía con paciencia y también nos dejaba explorar a nuestra manera.

Todo esto me lo aprendí porque ushh el profesor Hernán nos lo hacía repetir varias veces, también hicimos círculos grandes con los brazos abiertos, llevándolos hacia atrás y abriendo el pecho. El profesor hacía cada ejercicio con nosotros y, en ocasiones, se levantaba para corregirnos y mirar que lo hiciéramos bien.

¿Sabes algo, Mamarracho? Cheeee, al inicio la clase no nos resultaba tan divertida. No había juegos, ni mucha conversación; solo repetíamos los movimientos y seguíamos las indicaciones del profe.

Mamarracho: te entiendo, pero “No todo en el circo es juego también hay técnica, disciplina, preparar el cuerpo... aunque al inicio no guste tanto.”

Andrey: Seguimos calentando las articulaciones, pero ahora sí desde el juego. Primero corrimos sobre las colchonetas en puntas, cuidando de no chocar con los compañeros. Después lo hicimos en cuatro apoyos, tratando de alcanzar y evitar al otro. Luego caminamos de rodillas sin perder el ritmo y, finalmente, avanzamos en nivel bajo, como si fuéramos gusanos deslizándonos por el suelo.

Enseguida cada uno pensó en un animal para imitarlo con el cuerpo. El primero fue el gallo... o la gallina, ya no recuerdo bien. Lo cierto es que todos nos reímos muchísimo imitando su andar y su canto. después pasamos a imitar muchos animales, imaginando cómo caminan, corren, cazan o se alimentan. Luego el juego cambió: el profe hacía los movimientos de un animal y nosotros teníamos que adivinar cuál era. El primero que imitó fue un conejo, y todos quedamos sorprendidos. Lo hizo muy despacio, cuidando cada detalle: cómo mueve los dedos, la espalda y hasta su cara.

Después fue nuestro turno: cada niño pasaba al frente, imitaba un animal y los demás adivinaban. El profe observaba con atención, corregía cuando algo no estaba claro y nos hacía repetir hasta que lográramos sentir el movimiento en el cuerpo o reconocer el de otro.

Claro, después nos cansamos de los animales y empezamos a correr y a molestar en las colchonetas. Fue entonces cuando el profe Fabián decidió cambiar de actividad otra vez.

No solo para recuperar la atención del grupo, sino también para integrar a Samuel, un niño que había llegado y no quería participar. El profe Fabián lo invitó suavemente a rodar de lado por la colchoneta, llevándolo de un extremo a otro. Ese gesto le dio confianza, y aunque al inicio jugaba solo con él, pronto los demás quisimos imitarlo. Así nació el siguiente ejercicio: rodar en las colchonetas.

Mamarracho: Es importante resaltar que ustedes no obligaron a Samuel, sino que el profe Fabian lo invito e integro, Así también se construye grupo.

Andrey: Al rodar sentía mi cuerpo liviano, sin pena de chocar con otros. A veces nos golpeábamos los brazos o los pies, pero entre risas entendimos que ese contacto también hacía parte del juego.

Samuel ya empezaba a entrar en la dinámica del grupo. Primero se reía y jugaba solo con Fabián, pero poco a poco se fue animando a realizar los ejercicios junto a todos. El siguiente reto fue caminar en carretilla. Ahí la clase cambió de semblante: ya no hacíamos los ejercicios de manera mecánica, sino desde el juego, la risa y una recocha, pero ordenada. En la carretilla descubríamos cosas nuevas de nuestros compañeros: si pesaban mucho o poco, si tenían miedo de caer, si eran más ágiles o pausados.

Luego vino otro ejercicio: arrastrar a un compañero por la colchoneta. Aquí la clave estaba en el cuidado, en estar atentos a que nadie se golpeará o se lastimara. Este momento fue importante porque Samuel dejó de participar solo con Fabián y comenzó a integrarse con los demás compañeros, encontrando confianza en el grupo a través del juego compartido.

Después de todos esos ejercicios y de calentar el cuerpo, pasamos a realizar el rollo adelante. En este caso, Monachin y Hernán cogieron un palo de escoba y lo pusieron al inicio de las colchonetas. Los niños debían pasar por encima del palo y lanzarse al rollito. Al comienzo no hubo explicación, solo exploración y arriesgarse a intentar el movimiento. En este ejercicio participaron todos los formadores: la profe Miel estaba pendiente de que nadie se saliera de la colchoneta, mientras que Fabián acompañaba a quienes no entendían el movimiento, mostrando el paso a paso: poner las manos adelante del palo, pegar el mentón al pecho, alzar un poco las piernas y, con su ayuda, lograr el rollito.

Después se propuso una variante que Fabián llamó “volar”. Para ello reorganizamos las colchonetas, y todos colaboramos para hacerlo más rápido. El ejercicio consistía en que Fabián se acostaba boca arriba, levantaba sus pies y recibía a un niño de frente. El participante daba sus manos a Fabián, ponía los pies en su abdomen, y él lo elevaba hasta llevar sus manos al piso, para que desde ahí pudiera hacer un rollito. En ese momento Samuel, que venía integrándose poco a poco, ya estaba tan entusiasmado que quería repetir el ejercicio una y otra vez.

La última variante fue más desafiante: el niño se ubicaba de espaldas frente a Fabián, quien colocaba sus pies en las nalgas del participante, lo elevaba y sostenía por los hombros mientras este buscaba con los brazos la colchoneta. Fabián, muy lentamente, lo ayudaba a pasar

al otro lado. Jummm... ahí sí fue un desorden total: muchos no entendíamos qué había que hacer ni cómo ubicar el cuerpo.

Luciana: Hola ya volví. ¿de qué hablan?

Andrey: Estábamos hablando sobre la clase de acrobacia

Luciana: Pero yo no estuve en esa clase, será que te puedo contar como me sentí en la clase de malabares

Mamarracho: Claro que sí cuéntame

Luciana: Bueno te contaré algunos ejercicios porque no me acuerdo de todo. Pues la verdad al inicio la clase de malabares estuvo muy divertida, pero como a la mitad ya yo estaba aburrida. No podía hacer ninguno de los ejercicios que ponía Monachín. Yo ya estaba distraída pensando disque en las tareas del colegio y, además, estaba cansada.

Monachín, al verme tirada en el piso, me levantó y dio la indicación a todos de que nos organizáramos en dos filas. Al principio dudé porque yo sé que todos esos pelaos son bien bullosos, comenzando por Andrey. Pero Monachín empezó a explicar el ejercicio y me empezó a gustar. A quienes estábamos dispersos nos puso a liderar algunos ejercicios en los grupos que hicimos.

En uno de los ejercicios nos tocó hacer dos filas y empezar a pasar la pelota al compañero de atrás, agachándose, siempre entregándola en la mano, sin lanzarla; cuando la pelota llegara a la última persona tocaba devolverla por encima de la cabeza hacia adelante. Para motivarnos a hacer bien el ejercicio, Monachín nos enseñó la frase: “Sí puedo, no tengo miedo, sí soy capaz”.

Como eso estuvo un poco fácil, se cambió la posición del cuerpo y ahora nos ubicábamos de lado, hombro con hombro, y lanzábamos la pelota con ambas manos a la persona de al lado hasta que la pelota completara todo el equipo. La instrucción era sencilla: estar atentos para lanzar y recibir.

De un momento a otro se escuchó que Monachín dijo: “Lo pondremos más peligroso”. Una mano a la espalda, lanzamiento con la otra... ahora sí estaba difícil, y a mí lo difícil no me gusta. Yo lancé la pelota y me senté. Pero yo no sabía que el profe Julián me estaba mirando. Entonces se me acercó y me llevó hasta la cocina, me dio agua, me dijo que respirara y me explicó que entre más difícil se volviera el ejercicio, más entretenido sería, que debía tener paciencia para poder aprender.

Cuando volví al grupo, el profe Monachín ya había cambiado de ejercicio. Cada uno tenía una pelota y se hacía frente a alguien. A la señal, todos lanzaban la pelota a quien tenían en frente. La idea era apuntar al hombro del compañero, para que la pelota no cayera. Pero como siempre todo era más difícil, tocaba además ir hablando con el pelaíto que uno tenía al frente: preguntar por la materia favorita y la que menos le gusta en el colegio, por el color preferido, por la comida que lo alegra. Todo se convirtió en preguntar, escuchar, lanzar. A mí me tocó con un pelaíto todo bruto y ¡agg! yo no quise jugar más, me volví a sentar porque ya estaba ¡cule! estresada. Entonces volvió a aparecer el profe Julián. Como yo no me fui a hablar con él, entonces él se convirtió en mi pareja. Nos sentamos frente a frente y ahora la pelota no iba por el aire, sino rodada por el piso. Jugar con el profe fue distinto: él sí hacía bien el ejercicio, yo me sentí acompañada y ahí sí me divertí y lo pude realizar.

Después, el profe Fabián se metió en la clase y propuso un último ejercicio: todos nos sentamos con las piernas abiertas, frente a nuestra pareja, y empezamos a rodar la pelota por el piso. Construimos una secuencia donde muchas pelotas formaban como un río que corría entre nosotros. Luego se transformó en zigzag, pasando por todos, hasta llegar al otro lado.

Andrey: Bueno Mamarracho, estuvo muy buena la conversa, pero tenemos que seguir nuestro camino.

Luciana: Sisisi estuvo muy bueno todo lo que nos contaste, nos dimos cuenta de que no solo aprendimos y conocimos el circo, sino que aprendimos a trabajar en grupo o como tú lo llamas en colectivo, conocimos a compañeras y compañeros y supimos cosas de ellos y aprendimos a reconocernos como grupo y al realizar las cosas así logramos superar algunos miedos.

Mamarracho: Bueno niños me alegra que le haya gustado la charla estaremos hablando por ahí. Cuídense. *(se queda mirando al público)* ¿Se dieron cuenta? Distintas clases...pero algo se repite. El cuerpo deja de ser solo mío... y empieza a ser con otros. Y eso... no pasa por casualidad.

El conjunto de experiencias descritas en las clases de acrobacia y malabares permite identificar de manera explícita cómo las estrategias didácticas y pedagógicas del circo social inciden en la construcción de identidades colectivas, en tanto articulan la formación técnica con procesos de relación, cuidado y reconocimiento entre los participantes.

En primer lugar, se evidencia una estrategia de formación técnica progresiva, basada en la repetición, la corrección y la conciencia corporal. Este momento, presente en el calentamiento dirigido por el profesor Hernán, permite que los participantes reconozcan sus propias

capacidades y límites físicos, generando una base común necesaria para el trabajo colectivo. Lejos de ser un elemento aislado, esta dimensión técnica se convierte en condición para la confianza, ya que posibilita la seguridad en la ejecución de los ejercicios compartidos.

En segundo lugar, la transformación de estos ejercicios mediante dinámicas como la imitación de animales o los desplazamientos en juego introduce una estrategia de mediación lúdica del aprendizaje, que modifica la disposición emocional del grupo sin perder el objetivo técnico. A través de esta mediación, el cuerpo entra en un estado de exploración y apertura que favorece la interacción, el disfrute y la disminución del miedo, aspectos fundamentales para el aprendizaje colectivo. En este sentido, como plantea Lev Vygotsky (1995), el juego actúa como un espacio privilegiado de mediación simbólica donde los sujetos desarrollan habilidades sociales y cognitivas en relación con otros.

En tercer lugar, situaciones como la participación progresiva de Samuel o el acompañamiento individual a Luciana evidencian una estrategia de inclusión pedagógica basada en el vínculo, donde el formador interviene no desde la imposición, sino desde el acompañamiento corporal y afectivo. Esta estrategia permite que los participantes transiten de la resistencia o la frustración hacia la integración, reconociendo que el aprendizaje es un proceso situado y diferencial.

Asimismo, los ejercicios en pareja y grupo como: carretilla, arrastres, lanzamientos de pelotas configuran una estrategia de trabajo corporal conjunto, en la que el logro de la acción depende directamente de la coordinación, el cuidado y la atención hacia el otro. En estos ejercicios, el cuerpo deja de operar de manera individual y se redefine en función del colectivo, generando relaciones de confianza y habilidad compartida. Tal como señala Marco Antonio

Bortoleto (2013), la práctica circense, especialmente la acrobática, se fundamenta en dinámicas de cooperación donde el movimiento solo es posible a partir del vínculo con el otro.

Finalmente, la progresión hacia ejercicios de mayor complejidad y riesgo, como las elevaciones o secuencias colectivas con objetos, introduce una estrategia de gestión pedagógica del riesgo, en la cual el miedo no se elimina, sino que se transforma mediante el acompañamiento y la confianza en el grupo. En este proceso, el error, la caída o la dificultad dejan de ser experiencias individuales negativas para convertirse en oportunidades de aprendizaje compartido.

Estas estrategias generan efectos en tres niveles articulados: corporal, al ampliar las posibilidades de movimiento y percepción; pedagógico, al integrar técnica, juego e inclusión; y comunitario, al fortalecer vínculos de cuidado, cooperación y reconocimiento mutuo.

Desde esta perspectiva, el circo social configura un espacio donde el aprendizaje no se limita a la adquisición de habilidades técnicas, sino que posibilita la emergencia de un cuerpo colectivo, entendido como una forma de organización en la que los sujetos se construyen en relación con otros. En diálogo con lo anterior, Orlando Fals Borda (1978) plantea que el conocimiento se produce en la interacción con el contexto y la experiencia compartida, lo que permite comprender estas prácticas como procesos de construcción colectiva de sentido en el territorio.

En consecuencia, las estrategias didácticas observadas en estas clases permiten afirmar que la formación en circo social no solo enseña técnicas corporales, sino que genera condiciones para que niños y jóvenes se reconozcan como parte de un colectivo, construyendo formas de relación basadas en la confianza, el cuidado mutuo y la participación. De este modo, se responde

a la pregunta problema al evidenciar que dichas estrategias posibilitan la configuración de identidades colectivas en el territorio, a partir de experiencias corporales, pedagógicas y comunitarias que transforman la manera en que los sujetos se perciben a sí mismos y a los otros.

7.4 Educación horizontal, dialogada y social

Mamarracho: Hola profes, ¿y ustedes qué hacen ahí? ¿Ya descansando?

Hernán: ¡Echeee!, claro, Mamarracho. Fue una jornada larga y estamos acá reflexionando sobre lo que hemos vivido en las clases, lo complejo que es enseñar circo, y sobre todo circo social.

Mamarracho: ¿Cómo así profe?

Hernán: Pues, Mamarracho, cuando hablamos de circo generalmente pensamos en esas dinámicas artísticas donde una carpa llega a una ciudad y se presentan números de distintas disciplinas. Pero el circo social es diferente: va más allá del espectáculo y se centra en lo humano. Busca generar procesos de vínculo con las personas, especialmente con niños, niñas y jóvenes, para que a través del circo puedan comprender la vida de otra manera. No se trata solo de aprender técnicas circenses, sino de construir experiencias significativas que fortalezcan la formación integral y el crecimiento personal.

Como artistas circenses y formadores, nuestro papel es propiciar que los participantes encuentren en el circo un espacio de aprendizaje lúdico y pedagógico donde se desarrollen valores, habilidades para resolver conflictos y nuevas formas de relacionarse con otros. En ese proceso no solo crecen ellos, también nosotros como artistas y personas. Por eso invitamos a las

comunidades a vivir esta experiencia: el circo social nos transforma a todos desde lo humano y lo colectivo.

En Repelón, con Monocuco Circo Karib, este proceso ha sido profundamente enriquecedor. Allí nos encontramos con las realidades de los participantes, sus miedos e inseguridades nacidas de la violencia sistemática del territorio. Durante años, los paramilitares fueron la autoridad, no podían entrar foráneos, y la desconfianza era tan grande que ni siquiera se podía dialogar con el vecino. Frente a esto comprendimos que el circo social tenía un papel vital: reconstruir los lazos comunitarios, abrir espacios de confianza y mostrar que no estábamos solos en nuestros conflictos. Al acompañar a los jóvenes en su crecimiento, al verlos sonreír y aprender de sus historias, uno mismo se siente renovado.

En ese momento entendimos que este era precisamente el territorio donde el circo social debía estar. Un lugar golpeado por la violencia que necesitaba recuperar su tejido social y comunitario: que las personas volvieran a confiar en sus vecinos, que se atrevieran a trabajar con los foráneos, y que juntos habitantes antiguos y nuevas generaciones construyeran alternativas de vida. El circo social no llega a imponer cambios desde afuera, sino a caminar de la mano con quienes ya habitan el lugar, reconociendo su historia y su contexto social y cultural.

El “espacio artístico-ficcional”, en este caso la casa que alquiló Monocuco, se constituye en un espacio de carácter colectivo que rompe con las dinámicas de las actividades cotidianas de los participantes, permitiendo que las relaciones sociales permeadas por el contexto de la violencia queden afuera, presentándose como una oportunidad para relacionarse de diferentes maneras con diferentes personas.

Un ejemplo claro fue una clase de acrobacia que orienté. Aunque conocía el concepto de circo social en lo teórico, al principio me enfoqué únicamente en la técnica acrobática, dejando de lado los saberes, intereses y emociones de los participantes. Fue entonces cuando apareció Samuel, un niño que llegó solo al espacio, tímido y descalzo, observando todo con ganas de integrarse, pero con algo que lo retenía. No hablaba, y llegamos a pensar que era sordo o mudo. Yo no podía detener la clase solo por él, así que lo invité a observar. Sin embargo, en Monocuco trabajamos siempre de manera colectiva y atentos a lo que sucede en los talleres. Fue ahí cuando Fabián intervino y propuso ejercicios de animalidad, transformando por completo la dinámica.

Samuel empezó a jugar, pero solo si Fabián lo acompañaba. Fabián pasó de ser el director para convertirse en un participante más, en el lugar seguro de Samuel. Después de rodar juntos en la colchoneta, Samuel soltó su primera risa. Luego corrió por el espacio sin perder de vista a su nuevo amigo. Al final, cuando todos hacían rollitos, lo vimos integrarse por completo: habló por primera vez y dijo “ajoo, voy de primeras”. Desde ese momento, Samuel ya no solo jugaba con Fabián, sino que comenzó a integrarse plenamente al grupo.

La clase se volvió más lúdica y participativa, y yo aprendí a soltar mi rol autoritario de formador para integrarme también como participante. Allí comprendí cómo la educación popular se hace práctica: en la participación, en el diálogo de saberes y en el reconocimiento de la diversidad como fuente de aprendizaje.

Los ejercicios de animalidad, por ejemplo, activaban cuerpo y mente, permitiendo que cada participante creara un animal que los demás debían adivinar. Esa interacción generó un espacio de construcción colectiva que respetaba cada propuesta, reforzando la idea de que el conocimiento no se transmite de arriba hacia abajo, sino que se puede construir en común.

En esta clase también quedó claro que en el circo social y en la educación popular asumimos una posición ética: no buscamos formar artistas únicamente para un espectáculo, sino contribuir a la dignidad y transformación de las personas y sus comunidades. Ejercicios tan sencillos como rodar juntos en la colchoneta o hacer la carretilla no son solo técnica corporal: son prácticas que promueven inclusión, cooperación y respeto por la diversidad, sin importar color de piel, género o nacionalidad.

La educación popular, como lo señala Hurtado (2005) es una práctica política y transformadora que desafía los modelos tradicionales de enseñanza y adopta una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía consagrado marco positivista. El conocimiento se entiende como construcción colectiva en diálogo con la realidad social, histórica y cultural. Y justamente eso se vivió en nuestra clase: un proceso pedagógico, artístico y humano que nos transformó a todos.

No solo fue el caso de Samuel sino también estaba Andrea que siempre estaba presente en la clase, hablaba con sus demás compañeros, pero le daba mucha pena realizar los ejercicios, siempre se hacía de ultimas o donde yo no la pudiera ver. Cuando le pregunté que por qué no hacia los ejercicios no contestaba nada, pero al momento donde todos empezamos a jugar, a rodar, correr, poco a poco empezó a soltarse e intentó hacer un rollito y dejó que otro compañero rodara con ella. Al finalizar la clase se acerca y me dice que ya no tiene miedo de hacer acrobacia, que lo que pasaba era que siempre le habían dicho que ella no podía hacer nada de eso porque era muy gordita, pero que ahí había sentido que con el apoyo de todos y el jugar sí podía realizar las cosas.

Mamarracho: Profe te fajaste. Qué interesante todo lo que compartes. De todo esto podría decirse que la experiencia en Repelón muestra que el circo social y la educación popular no son teorías abstractas, ni una separada de la otra, sino prácticas vivas que se construyen en el territorio y con la comunidad.

En un lugar marcado por la desconfianza y las huellas de la violencia, el circo se convierte en un lenguaje común que permite volver a mirarse a los ojos, confiar en el otro y reconocerse como parte de un algo.

El caso de Samuel y Andrea refleja lo esencial de este proceso: cuando el circo se comparte desde la horizontalidad y la participación, logra abrir espacios de confianza, juego y transformación. En cada salto, en cada rollo o en cada ejercicio de animalidad, no solo se forman habilidades físicas, sino también se siembran semillas de convivencia, respeto y dignidad.

El circo social, en diálogo con la educación popular, nos recuerda que el arte no es un lujo ni un espectáculo vacío, sino un derecho cultural y una herramienta de transformación social. Es allí, en el cuerpo colectivo que se forma en la pista y en el territorio, donde se gesta la posibilidad de soñar y construir mundos más justos, humanos y solidarios.

Mamarracho: (*al público*) En este punto, la experiencia permite evidenciar que las estrategias pedagógicas implementadas como la mediación lúdica, la flexibilización del rol docente y la apertura al vínculo no solo facilitan la participación, sino que inciden directamente en la construcción de identidad colectiva. La inclusión progresiva de Samuel y la transformación de Andrea no son únicamente logros individuales, sino manifestaciones de un proceso colectivo en el que el grupo aprende a acoger la diferencia, a sostener al otro y a generar condiciones de confianza compartida.

Así, la identidad colectiva no aparece como un supuesto previo, sino como una construcción situada que emerge en la práctica pedagógica, donde el reconocimiento mutuo, el cuidado y la participación configuran un “nosotros” que resignifica las relaciones marcadas previamente por la desconfianza territorial.

Bueno ya escuchamos al profe Hernán y fue muy interesante cómo ve el circo social. Ahora queremos saber cómo lo entiende el profe Monachín.

Monachín: Bueno, Mamarracho, te cuento. Yo siempre vi el circo como una expresión artística: un privilegio, un lujo para algunos o un espectáculo de entretenimiento. Pero cuando conocí el circo social entendí que es un arte al servicio de la sociedad, no como lujo sino como necesidad y herramienta para enseñar y compartir con la comunidad.

Como persona me ha hecho crecer espiritualmente. Es un arte que no se queda en el escenario, sino que trasciende en la vida de mucha gente. No se trata solo de formar artistas, aunque algunos ojalá lo sean. Lo más importante es que sirva para construir calidad de vida y una visión diferente: para ser más felices.

Aquí en Repelón me siento muy contento, aprendiendo, conociendo y descubriéndonos juntos. Es una sinergia con la comunidad, con los niños. Uno cree que viene a dar, pero en realidad recibe: tanto amor, tantas cosas bellas que nos hacen mejores personas.

Mamarracho: ¡Eso suena precioso! Y dígame, profe, ¿cómo se vio todo eso en la práctica?

Monachín: Te cuento una experiencia en la clase de malabares. Al principio estaba muy asustado, no sabía cómo llevar la clase. Una cosa fue la jornada de “Circo al Parque”, donde los niños jugaban libremente con los malabares, y otra muy distinta fue iniciar una clase formal.

Además, el espacio cambió: ya no era la calle abierta sino la sala de la casa de Monocuco, y los niños iban llegando a distintos tiempos.

Quiero resaltar cómo la clase comenzó con música y baile. Ese primer momento fue clave: los niños se integraron, se motivaron a entrar al espacio y se sintieron cómodos. El baile no solo funcionó como lúdica de integración, sino también como autorreconocimiento: a través de la música de su territorio conectaron con su cultura y con sus cuerpos. Eso les dio confianza y disposición para iniciar el taller, y a mí como formador también me ayudó a entrar en confianza con ellos.

Mamarracho: ¡Qué genial, profe! Eso me hace pensar en lo que decía un profesor mexicano, Hurtado (2005) desde la educación popular los seres humanos somos sujetos históricos y sociales, llenos de experiencias tanto objetivas como subjetivas. No solo habitamos un contexto material, también lo interpretamos a través de creencias, ideologías y decisiones éticas. La educación popular integra elementos de la pedagogía crítica y permite aprendizajes verdaderamente significativos basados en la participación de todos.

Monachín: Totalmente, Mamarracho. Y eso se vivió en ese primer momento de baile: cada participante expresaba su experiencia y sus habilidades con el cuerpo. Algunos se movían con pasos amplios, otros esperaban a que alguien iniciara, otros proponían. Había cuerpos tímidos, descoordinados, apenados, inseguros. Ahí ya empezamos a encontrar lo dialéctico y lo participativo sin necesidad de jerarquías, sino en un aporte colectivo. Nadie juzgaba ni se burlaba: existía una sinergia y la libertad de bailar como cada uno quisiera.

Mamarracho: Y después, ¿qué pasó en la clase?

Monachín: Hubo otros momentos muy significativos. En el taller estaban Luciana y Andrey, dos niños muy activos que se aburrían rápido de los ejercicios. Recuerdo un juego en el que debían pasarse una pelota. Luciana falló en su primer intento y enseguida se enojó con Andrey. Yo intenté calmarla, le hablé de respirar e intentarlo de nuevo, pero en cuanto me distraje, ella decidió apartarse.

Ahí fue clave el trabajo colectivo de los formadores. El profe Julián la llevó aparte, conversó con ella y la tranquilizó. Después regresó con otra actitud. Sin embargo, hacia el final volvió a aburrirse. Para integrarla, decidimos ponerla como líder de un grupo, mientras Andrey lideraba otro. El ejercicio era pasarse la pelota por debajo de las piernas. El grupo de Andrey fue más rápido y ganó. Luciana se frustró de nuevo y quiso irse, pero Julián intervino de manera creativa: cambió la dinámica para que no hubiera frustración y se participara en pares, rodando la pelota por el piso.

Él mismo se sentó frente a Luciana y, mientras hacían el ejercicio, conversaron sobre su día. Esa cercanía la reconectó con el taller. Participó, se motivó y volvió al grupo con otra actitud. Se evidenció que es una niña con muchas habilidades, pero que se estresa rápido porque quiere que todo le salga a la primera. También es muy competitiva, no le gusta trabajar en grupo, pero gracias al acompañamiento no se le juzgó ni se le cohibió. Al contrario: se le dio un lugar importante dentro del proceso.

Mamarracho: ¡Qué enseñanza tan bonita! Eso me recuerda a lo que decía Freire (1968) el conocimiento no puede ser usado como instrumento de dominación.

Monachín: Exacto, Mamarracho. Lo que pasó con Luciana muestra la importancia de la inclusión, el acompañamiento emocional y la construcción de resiliencia. Como decía Freire

(1968) “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”. En este taller no existió distancia entre educador y educando todos aprendimos juntos, construyendo desde la experiencia y el diálogo.

En si el taller de malabares no trataba únicamente de lanzar y atrapar pelotas, pedagógicamente fue un espacio para aprender a trabajar en grupo, a comunicarnos no solo con la voz sino también con la mirada, el ritmo y el movimiento. Se aprendió que la competencia no siempre es para ganar, sino para mostrar destrezas y habilidades sociales y comunicativas.

Estos talleres rompen con los métodos de la educación tradicional basados en la jerarquía profesor-estudiante. Aquí todos teníamos el mismo nivel: aprendimos todos de todos. Los estudiantes propusieron ideas y ejercicios, y los formadores los incorporamos al taller. Además, se tomaron elementos culturales del territorio, como la música y la danza, para fortalecer el proceso. Incluso el rol de los profesores observadores fue clave: permitió integrar a todos y evitar exclusiones.

Mamarracho: Entonces, profe, ¿qué aprendieron ustedes en esa clase?

Monachín: Que el circo social, desde la educación popular, nos invita a construir colectivamente. A reconocer que cada niño, con sus alegrías y frustraciones, es parte esencial del grupo. Que no se trata de imponer disciplina, sino de generar confianza y dar roles significativos. En esa clase de malabares lanzamos mucho más que objetos: lanzamos vínculos, aprendizajes y, sobre todo, esperanza compartida.

Mamarracho: Esto que me acaban de contar ustedes como profes me deja muy sorprendido y entusiasmado con todo lo que se aprende y se vive en el circo social, es muy importante saber que la pedagogía popular y la educación están siempre presentes.

Mamarracho: *(al público)* La experiencia relatada evidencia que las estrategias pedagógicas basadas en la lúdica, la flexibilización de las dinámicas, el acompañamiento emocional y la asignación de roles significativos no solo permiten sostener la participación, sino que configuran formas específicas de relación entre los participantes.

En este sentido, la identidad colectiva se construye a partir de la transformación de la experiencia individual dentro del grupo: la frustración de Luciana, lejos de generar exclusión, se convierte en una oportunidad para reorganizar la dinámica y fortalecer el vínculo. Así, el grupo deja de operar bajo lógicas de competencia para consolidarse como un espacio de cooperación, empatía y reconocimiento mutuo.

De este modo, el aprendizaje en el circo social no se limita a la adquisición de habilidades técnicas, sino que produce un sujeto colectivo que se reconoce en la diferencia, gestiona el error de manera compartida y construye sentido desde la experiencia común.

Monachin: Pero Mamarracho mira que en el circo social no solo se necesitan profesores también necesitamos gente que administre, gente en la logística y en la alimentación. Y hoy nos acompaña acá en esta charla Eduardo.

Mamarracho: ¿y quién es Eduardo? ¿el de la cocina?

Monachin: No, no, Eduardo es el encargado de todo lo administrativo, organiza documentos, está pendiente de los pagos a profesores, que todo esté en orden, pero lo más interesante es que también ha aprendido mucho sobre el circo social. Pero dejemos que el mismo Eduardo nos cuente su experiencia en el circo social y en especial en Monocuco Circo Karib.

Eduardo: Bueno, para mí el circo social es un reencuentro con el aprendizaje, la sensibilidad y la creatividad. Es un espacio que nos invita a integrar el circo y la comunidad. Es la oportunidad que nos da el arte para ser nosotros mismos, para explorar y sacar a flote habilidades y aprendizajes que ni siquiera sabíamos que teníamos. El circo social incluye a toda la comunidad y a todo un territorio a quien le decimos “aquí estamos”.

Desde mi rol administrativo observo y analizo el proceso desde afuera, gestionando, hablando con la comunidad de cómo el circo social contribuye desde la creatividad, como cada persona decide qué quiere explorar y descubrir. A veces llegamos pensando que no sabemos hacer nada, pero dentro del ejercicio vamos encontrando capacidades nuevas, talentos ocultos. Eso es lo que anima al circo social: reconocer en las personas esos “diamantes en bruto” que pueden convertirse en el futuro.

La experiencia en Repelón ha sido de mucho aprendizaje. He participado en varios procesos de circo social, pero este ha sido especialmente significativo porque ha reunido muchos saberes y mucha creatividad. Aquí he escuchado niños y jóvenes decir: “yo quiero hacer esto”, “yo sé hacer esto”, “yo quiero aprender”. Esa motivación es hermosa para quienes acompañamos el proceso, porque nos muestra el gran potencial que existe. Y lo más valioso es que no se trata de obligarlos, sino de que ellos mismos quieren hacerlo, con total libertad.

Conocer sus capacidades desde afuera o escucharlos hablar entre ellos, verlos llegar corriendo al espacio o a entregar algún documento, es una experiencia que me deja un aprendizaje profundo y la certeza de que en este municipio hay un futuro lleno de posibilidades.

Por eso, mi invitación es a seguirnos uniendo. Muchas veces tenemos ideas claras de lo que queremos hacer, pero falta apoyo o patrocinio. Incluso llegar a este territorio implica

dificultades, porque no siempre contamos con los recursos necesarios. Sin embargo, eso no nos puede detener: el corazón siempre nos impulsa a seguir. Se trata de tocar puertas aquí y allá, de insistir hasta darle forma a lo que soñamos.

Sigamos soñando, porque querer es poder. Si unimos nuestras fuerzas, el circo social puede convertirse en una verdadera resignificación de lo que somos: un espacio de creatividad, de futuro para la niñez, y de un arte que esté siempre a flor de piel, al servicio de la comunidad.

Mamarracho: ¡No jodaaaa! Las palabras de Eduardo reflejan la esencia del circo social no solo como un espacio pedagógico sino comunitario y social, que va más allá de la simple práctica circense. Sus palabras me permiten entender que el circo social necesita de gestión y organización y no solo de la práctica pedagógica, entendiéndolo como un lugar de encuentro con uno mismo y con los otros.

Importante resaltar que lo pedagógico no está desligado de lo administrativo: contarle a la comunidad qué es el circo social, gestionar permisos, buscar lugares y abrir puertas se convierte también en una forma de educación popular, porque posibilita que el proceso circense se sostenga y se expanda.

Desde la perspectiva y el ojo externo de Eduardo se insiste en que el circo social es para toda la comunidad, no únicamente a quienes desean formarse como artistas. Cada persona aporta desde lo que sabe o desea aprender, y es en esa interacción donde surge la riqueza del proceso. Esto se evidencia, por ejemplo, cuando los jóvenes no solo aprenden acrobacias, sino que también proponen dinámicas de trabajo, ayudan a organizar los espacios o invitan a sus familias a participar; prácticas que resignifican la relación pedagógica más allá del aula.

Aquí ya se empieza a visibilizar nuevamente la educación popular desde la construcción colectiva de saberes, en la que no se aprende solo haciendo sino también observando o apoyando en otras actividades que fortalecen el proceso y empiezan a crear un tejido de relaciones horizontales que favorecen la inclusión de todas las personas del territorio. Es importante también resaltar que Eduardo desde su rol tiene una visión inspiradora: invita, une y motiva a las personas del territorio. Su mirada complementa la de los formadores, quienes se centran en lo pedagógico crítico dentro del aula, mientras él observa lo social y lo organizativo que permiten sostener el proyecto.

Eduardo: Claro, Mamarracho, es que el circo social no busca homogeneizar ni imponer un molde único, sino permitir que surja la innovación, la exploración y la invención. Me hiciste acordar de Sennett (2012) que decía que la cooperación y la creatividad se aprenden en la práctica, y justamente es en la interacción con otros donde se gestan las experiencias transformadoras.

Como diría Freire (1968) el diálogo verdadero implica reconocer al otro como sujeto, no como objeto de enseñanza. Esa es la clave del circo social: no se trata de enseñar “desde arriba”, sino de dialogar con la comunidad y construir juntos. Aunque se debe recordar que mi mirada es externa, donde destaco la unión y la resiliencia que se logra con la comunidad y con los participantes, sin entrar en la complejidad de los conflictos, ritmos de aprendizaje y tensiones que mis compañeros profesores viven en clase.

Mamarracho: Pero Eduardo, me haces pensar que la cooperación e interacción que se forja en el circo social no solo sirve para aprender circo, sino que ayuda a superar esos retos de

los que nos hablabas: la falta de recursos, la necesidad de tocar puertas constantemente, la escasez de apoyo institucional.

Frente a estas adversidades empieza a forjarse un grupo más unido lleno de resiliencia y resistencia, lo cual muestra que el circo social no es solo formación artística, sino también una práctica política que lucha por el derecho al arte y la cultura en territorios históricamente marginados. Esto muestra la dimensión política del circo social como forma de resistencia cultural que lucha por abrir espacios formativos en contextos marcados por la precariedad, resignificando el arte como derecho cultural y como práctica transformadora en los territorios a partir de la educación popular.

Eduardo: Tienes razón Mamarracho, sin embargo, es importante tener en cuenta que no basta con “trabajar con el pueblo” para que una experiencia pueda ser considerada educación popular. El sentido de esta práctica depende de cómo y hacia dónde se orienta, si verdaderamente se está orientado hacia la liberación y la transformación social, o si, consciente o inconscientemente, contribuye a reproducir las estructuras de dominación existentes.

Como resalta Hurtado (2005) la educación popular exige un compromiso claro con los sectores oprimidos y una intencionalidad emancipadora que guía la acción educativa, más allá de cualquier neutralidad aparente. Es por eso que, cuando hablamos de circo social en relación con la educación popular, principalmente desde Monocuco Circo Karib y Repelón, se logran identificar algunos principios fundamentales como: la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la participación y el compromiso ético con la transformación social.

Como hemos dicho anteriormente, el enfoque educativo del circo social en Repelón rompe con las estructuras jerárquicas tradicionales, fomentando relaciones horizontales entre

formadores y participantes. Cada persona, sea participante del taller o comunidad externa, aporta su experiencia y saber cómo fuentes legítimas de conocimiento, en coherencia con la idea de que “el conocimiento se produce desde la relación dialéctica entre 'el ser', 'el medio' y 'la historia’”

En este proceso formativo de Monocuco el saber no se transmitió de manera unidireccional; se construyó colectivamente a través de la práctica, el juego, las historias y los contextos de los participantes. En oposición con los modelos educativos orientados al mercado y la competencia, el circo social prioriza el fortalecimiento de la autoestima, la cooperación, la solidaridad y la resiliencia.

Dentro del circo social y especialmente dentro de Monocuco se manifiesta el respeto a la diversidad de cuerpos, emociones, sensaciones y contextos de vida a diferencia de una mirada únicamente técnica. En Monocuco se observa cómo se construyen lazos comunitarios, en las charlas con vecinos, en la escucha de los acudientes y en las retroalimentaciones que ofrecen los participantes más allá del taller.

Mamarracho: (*al público*) La perspectiva de Eduardo permite ampliar la comprensión del proceso al evidenciar que la construcción de identidad colectiva trasciende el espacio del taller y se proyecta hacia el territorio. Las estrategias de gestión, articulación comunitaria y participación ampliada configuran un entramado de relaciones donde distintos actores — formadores, participantes y comunidad— aportan desde sus saberes y roles.

En este sentido, la identidad colectiva no se limita a la experiencia pedagógica inmediata, sino que se constituye como una construcción territorial, donde el circo social actúa como mediador entre lo artístico, lo comunitario y lo organizativo. Así, el “nosotros” no solo se forma en la práctica circense, sino en la red de relaciones que sostiene el proceso.

7.5 Intercambio de saberes

Eduardo: ¿Pero mamarracho te cuento algo? No solo vinimos a enseñar en este viaje también aprendimos muchas cosas y conocimos personas que nos ayudaron a complementar lo que nosotros veníamos a enseñar.

Mamarracho: ¿Como así, a quién conocieron o qué conocieron?

Eduardo: Como te venia contando, en Repelón no nos encargamos solo de formar niños y jóvenes en diversas técnicas del circo, sino que nos permitimos encontrarnos con diversos contextos e historias de vida dentro del territorio. Como por ejemplo diversos sabedores del pueblo que compartieron sus experiencias de vida con Monocuco, que sirvieron para reconocer el territorio conocer su historia y su contexto. En este reconocimiento y dialogo con algunos miembros de la comunidad, Monocuco empezó también a formarse y a intercambiar saberes a partir de charlas y risas acompañadas de una taza de café.

Pudimos encontrar sabedores que llevan toda su vida viviendo en Repelón, otros fueron acogidos cuando jóvenes, pero cada uno con un oficio tradicional, que durante mucho tiempo, sirvió a la comunidad y que poco a poco se han perdido esas costumbres y saberes olvidadas sobre todo por la niñez y la juventud.

Entendimos que el circo social no solo se encarga de formar en artes circenses y reconocernos como personas trabajando nuestros miedos, inseguridades, confianza y seguridad. Se trata también de compartir con la comunidad, de reconocer nuestra historia y nuestro

territorio. Por eso creemos importante hablar y conocer algunas historias de los sabedores del territorio.

Para empezar, me gustaría hablar de Don Marcos un líder innato del municipio que junto a su yegua Convivencia lleva más de 10 años llevando los valores sociales a colegios donde niños y jóvenes prestan atención a partir de cuentos e historias que relata.

Creyente e indiscutiblemente apasionado por el arte, hace muchos años fue payaso empírico y desde ahí empezó a contar historias en el parque principal. Pero sus historias no solo hacían reír, sino que hacían reflexionar a la comunidad sobre el trato con sus vecinos, el dialecto que se estaba utilizando a la hora de comunicarse, cómo solucionar los problemas, entre otros temas. A partir de todo esto empezó a ser reconocido en el territorio, hasta que terminó compartiendo su saber en los colegios del territorio.

Don Marquitos es un viejo de más de 60 años, toda su vida viviendo en Repelón, en una casa construida de bareque y greda, su juventud la vivió pescando, trabajando la tierra, le tocó vivir la asonada del paramilitarismo y sobrevivir a ella; a pesar de lo duro que le ha tocado, siempre es muy alegre y sonriente, no deja su sombrero voltiao para nada, conoce a todos los habitantes del territorio, el vendedor del parque, el policía, el profesor, el de la moto, el de la cerveza y así sucesivamente.

Junto a su yegua Convivencia va saludando y deseándole un buen día a sus vecinos, gracias a él pudimos llegar a Repelón, nos abrió las puertas del pueblo, presentándonos a la comunidad más cercana, nos ayudó a buscar la casa para el circo y lo más importante creyó en una manada de artistas foráneos.

Sin la ayuda de él no hubiéramos podido conectar y darnos a conocer de una forma tan armoniosa con la comunidad. Con la primera actividad que tuvimos que fue circo al parque gracias a su presencia, la gente no dudó en acercarse en preguntar qué estaba pasando. Marquitos volvió a sus años de payaso y nos presentó a la comunidad con una de sus historias en pleno parque lleno de malabares, colchonetas, payasos y muchos niños y jóvenes que prestaban atención a lo que contaba.

Y así fue como una persona de 60 años un poco conservadora, un poco liberal, un poco artista y muy buena persona creyó en una mano de jóvenes artistas, investigadores y soñadores y ayudó a que el circo social llegara a Repelón y no solo eso, fue él quien nos presentó a otros sabedores del territorio con los cuales nos reuníamos a dialogar a conocer sus vidas, sus casas, sus historias y aprender de la palabra y de la historia.

Mamarracho: Cómo no caí en cuenta que me iba a hablar de Don Marquitos. Aquí en Repelón es muy querido por todos los vecinos, y por lo que me cuentas, veo que Monocuco encuentra en él un reflejo de lo que se encuentra en el circo social: tejer vínculos y generar confianza. Don Marquitos, con su sombrero vueltiao y su sonrisa permanente, hizo exactamente eso: fue el eslabón que permitió que jóvenes, niños, vecinos, foráneos, artistas y campesinos, se encontraran en un mismo círculo.

Más allá de la anécdota, su historia me hace pensar que el circo social no siempre necesita grandes escenarios, sino personas que, como él, crean puentes con la comunidad. El sentido servicial de Don Marquitos es una pedagogía viva: nos enseña que la confianza es el primer paso para cualquier proceso comunitario.

En este punto, (Sennett, 2012) afirma que la cooperación es un arte que se aprende en la práctica y la convivencia en un territorio. Esto quiere decir que los vínculos comunitarios no se producen de manera automática, sino que requieren de gestos cotidianos, de tiempo compartido y de experiencias comunes. La vida de Don Marquitos lo demuestra: su capacidad de saludar, presentar, acompañar y conectar personas no es un acto aislado, sino un aprendizaje comunitario construido a lo largo de los años.

Por eso, al igual que en el circo social, donde el trabajo colectivo enseña a confiar en el compañero que sostiene o recibe una caída, Don Marquitos encarna esa pedagogía de la cooperación. Su presencia hizo posible que Monocuco fuera aceptado en Repelón, mostrando que no todos debemos pensar igual, sino que partir de las diferencias a partir de otros saberes también se trabaja en pro de la comunidad y el territorio.

Eduardo: ¡Uy, mamarracho! Tu si me estas entendiendo de esas similitudes que encontramos entre los sabedores y el circo social, y no es solo don Marquitos ahora te voy a hablar de alguien muy importante en el territorio ¡La reina de Repelon!

Mamarracho: ¡Ajooo! ¿Pero cuál reina? Si acá desde hace mucho se perdió esa tradición.

Eduardo: Pues la reina que conocimos fue doña Amanda, pero bueno te voy a contar la historia. Para todo Monocuco fue sorpresa cuando se nos presentó a una mujer muy vanidosa bien vestida, oliendo rico, con sus gafas de sol, tacones y su abanico, alta, morena de contextura ancha, teníamos al frente a nada más y nada menos que la ex reina de Repelón de 1985. Para todo Monocuco fue una sorpresa, no sabíamos que el pueblo hace muchos años elegía una reina

en tiempos del carnaval de Barranquilla y nos enteramos de que en cada municipio celebran su propio carnaval y se escoge a su reina.

Doña Amanda actualmente de 65 años, fue reina del carnaval de repelón a sus 20 años. Era la mujer más bonita del pueblo en esa época. Era tan bonita que venían de otros municipios a robársela para que fuera su reina y para recuperarla tenían que pagar con dinero o con ganado. Actualmente a esto se le llamaría secuestro o extorsión, pero en esa época y en este territorio, era una costumbre que esto pasara cada año en época de carnaval y reinado; para que no sucediera esto todo el municipio cuidaba a su reina y estaba pendiente de ella.

Como la mayoría de repeloneros ella siempre ha sido muy alegre después de ser reina vivió un tiempo en Barranquilla donde encontró a su esposo, con el cual tuvieron 8 hijos y gracias a esta cantidad de hijos actualmente es la habitante de Repelón que tiene la casa más grande del pueblo, ya que allí con su esposo criaron y educaron a todos sus hijos los cuales actualmente ya no viven en el municipio. Doña Amanda sigue siendo la mujer más bonita, mejor vestida, la más vanidosa de Repelón, extraña su juventud, a sus hijos, no le gusta tener una casa tan grande solo para ella, pero pasa su tiempo tejiendo aretes y collares en crochet, balacas y accesorios que la misma comunidad del pueblo le compra; sus 2 gatos, sus 4 tortugas y sus 2 perros la acompañan en su labor.

Escuchar hablar a una reina, conocer sus gustos, sus historias hacen que como circo social y especialmente como Monocuco, podamos visibilizar esas personas importantes en la historia del territorio como lo es la ex reina de Repelón. Que jóvenes y niños no tenían presente su historia y no solamente una historia personal, sino una historia de identidad cultural que se ha empezado a perder. Ya las niñas no quieren ser reinas del pueblo, solo piensan en emigrar a la

gran ciudad (Barranquilla) y quedarse allí. Pero doña Amanda nos comparte su historia y nosotros como circo social la rescatamos y la ponemos presente a través de ese intercambio de saberes junto a una buena taza de café.

Mamarracho: Eduardo que interesante y paradójico que hayan tenido que venir ustedes a recuperar estas historias y hacerlas de nuevo visibles, nadie acá del territorio se había preocupado por recuperar esas memorias. Aquí es donde ustedes le dan un resignificado a la memoria, a las historias y al cuerpo, ya que muchos jóvenes siempre se habían preguntado: ¿pero doña Amanda por qué viste así, por qué camina así? Y no creían que hubiera sido reina. Gracias a ustedes que le dieron un espacio para contar su historia, transforman su relato en memoria viva para niños y jóvenes.

Así como Doña Amanda fue símbolo de orgullo y belleza comunitaria, el circo social rescata su figura para recordar que la fiesta y el carnaval no es solo diversión, sino también un acto de identidad cultural.

Escuchar a Doña Amanda es entrar en una memoria que parece desvanecerse en Repelón: la época en que una reina era cuidada por todo un pueblo como símbolo de fiesta y orgullo colectivo. Hoy, esas prácticas culturales han perdido fuerza frente a la migración y los nuevos imaginarios urbanos, pero no desaparecen del todo: se transforman. Como lo plantea (Canclini, 1989, pág. 215), “las culturas latinoamericanas no son puras ni homogéneas, sino procesos de hibridación, donde lo tradicional y lo moderno, lo local y lo global, se rearticulan constantemente”.

Bajo esta mirada, el reinado en su momento se convierte en un ritual de pertenencia: un lugar donde el cuerpo y la memoria colectiva se entrelazan para seguir afirmando la identidad

cultural del territorio. El circo social, al igual que el reinado en su momento donde se cuidaba a su reina de no ser robada, donde era una práctica cultural y tradicional el tener su reina cada año, se convierte en un ritual de pertenencia: un lugar donde el cuerpo y la memoria colectiva se entrelazan para seguir afirmando la identidad cultural del territorio.

El circo social juega un papel importante, que resignifica la memoria de doña Amanda: convierte su testimonio en un archivo vivo que, al compartirse con los jóvenes, se transforma en acrobacia, en clown, en un relato que vuelve a ser fiesta. Por ejemplo, a partir de la acrobacia se realizaron estructuras corporales donde se pudo subir la participante que personificaba la reina, o se jugó a pasar por encima de los cuerpos a la reina y al rey, se recreó la historia a partir de lo contado por doña Amanda y el cuerpo sirvió lenguaje sin necesidad de utilizar la palabra. Por otro lado, el clown también tomó partida en esta historia la recrear el robo de la reina, de cómo las personas del otro pueblo se la robaban. Aquí se utilizó lo jocoso, lo cómico para recrear este momento.

Pero también es importante que esa tradición que se tenía hace algunos años de robarse la reina era algo ficcional que hacía parte de la tradición y cultura de Repelón, pero que al mismo tiempo y unos años después esta ficción se convirtió en una realidad violenta los grupos armados llegaron a apoderarse del territorio, su cultura y sus tradiciones, impartieron miedo y violencia, llegó la cultura del miedo y el silencio. Ya no se intercambiaba ganado por la reina, ahora se regalaba el ganado para que a las personas de repelón no les pasara nada ni salieran desplazados de sus territorios. Se cambió el enfrentamiento jocoso del carnaval que se esperaba cada año, por una época de violencia en la que cualquier momento existía un enfrentamiento.

Y al recuperar nuevamente esta historia de la reina, este espacio ficcional y ponerlo en escena con el circo, es aquí donde nos damos cuenta lo valioso que es el arte y cómo ayuda a recuperar historias, vivencias, cómo transforma esa violencia nuevamente en algo jocoso, el enfrentamiento nuevamente volvía ser con alegría, volvió a ser ese ritual escénico y tradicional.

El circo, al igual que el reinado en su momento, se convierte en un lugar donde el cuerpo y la memoria colectiva se entrelazan desde esos espacios simbólicos para seguir afirmando la identidad cultural del territorio.

Eduardo: Mamarracho nosotros quedamos aterrados con tantas historias que encontramos en el territorio.

Mamarracho: Claro Eduardo en este pueblo tan olvidado son muchas las historias de vida que puedes encontrar, pero como veníamos hablando, poco a poco se van perdiendo, no hay un sentido de pertenencia que permita preservar esa identidad con la que se formó este pueblo.

Eduardo: Sí, me he dado cuenta de esa pérdida de memoria e identidad, pero con Monocuco recuperaremos esas historias y las haremos visibles. Por ahora te contaré la experiencia que tuvimos con el rezandero, con Don Armando.

En Repelón, entre el calor que aprieta al mediodía y las brisas que traen el olor del río, vive don Armando, un hombre de paso lento, mirada perdida en el horizonte. A sus 90 años, es muy calmado, cuenta su historia como si fuera un cuento fantástico, se emociona mucho cuando habla de su pasado, algunas veces repite momentos, otras veces se queda callado recordando como ha dedicado su vida a una tarea tan invisible como esencial: rezar a los muertos.

Desde muy joven, cuando apenas entendía la magnitud de la muerte, se sintió llamado a acompañar a quienes despedían a sus seres queridos. Primero lo hizo como aprendiz, escuchando

y acompañando a su abuelo a rezar y a orar a entierros, velorios y cementerios. Con el tiempo, fue el pueblo mismo quien lo buscaba. “Llamen a Don Armando, que su voz es la que necesitamos en estos momentos”, decían en los velorios.

Su vida se fue tejiendo entre el murmullo de las madrugadas en los cementerios y los pasos detrás de un entierro, cuando el dolor de la comunidad necesitaba ser sostenido por palabras antiguas. Su oficio no era solo rezar: era dar consuelo, mantener viva una tradición y recordar que en medio del duelo había un hilo que conectaba a los vivos con los que ya partieron.

Hoy, a sus noventa años, su memoria guarda cientos de nombres, lágrimas y rezos. Sus manos, curtidas por el tiempo, todavía se juntan con firmeza para elevar oraciones. Sus pasos lentos siguen presentes para rezar y orar todos los días a las 6 pm en el cementerio. Muchos lo ven como un guardián de la memoria espiritual del pueblo, como una raíz que mantiene unida a la comunidad con su pasado y su fe.

En Repelón, cuando alguien muere, todavía se escucha la misma frase: “llamen al rezandero”. Y mientras la voz de don armando siga resonando en los entierros y en los velorios, seguirá vivo no solo su oficio, sino una parte profunda de la identidad del pueblo.

Mamarracho: Escuchando la historia de Don Armando me pongo a pensar qué relación tiene el circo social con las historias de los sabedores, y especialmente en esta de rezar en diferentes situaciones y acompañar esos momentos tan difíciles para las personas. Tanto el oficio del rezandero como los procesos formativos de Monocuco comparten una dimensión de acompañamiento: los jóvenes que participan en el circo social, en su mayoría, llegan cargados de duelos, desarraigos, violencias, pérdidas familiares, rupturas de sueños, discriminación y rechazo y sabemos que el circo no borra el dolor, pero sí lo resignifica. Así, esos miedos e inseguridades

se convierten en fuerza colectiva al arriesgarnos a hacer un rollito o al subirnos a una lira a pocos centímetros del piso, reconociendo nuestra fragilidad y transformándola en potencia.

Ambos, el rezandero y el circo social, comparten la capacidad de dar sentido a lo vital: trabajan con la comunidad en momentos de quiebre, ya sea con plegarias o con juegos, pero siempre con el cuerpo y la voz puestos al servicio de lo común. Como señala Miller (2005), tanto el ritual como el teatro (circo) se sostienen en la performatividad del cuerpo como espacio de experiencia y transformación, donde la repetición, el símbolo y el juego permiten dar sentido a la vida comunitaria.

En este sentido, al escuchar las historias del rezandero, un ritual sagrado de palabras íntimas, abrió la posibilidad de que Monocuco recogiera esas memorias y las pusiera nuevamente a circular a la comunidad creando representaciones por medio de personajes que colgaban de la lira y personificaban al rezandero y desde allí contaban la historia y algunas otras, llevaban a escena no solo la historia sino un cuerpo que personificaba al rezandero ayudando esto, no solo a tener seguridad en la lira y estar en un personaje, sino para resignificar este oficio que se ha venido perdiendo en las nuevas generaciones de Repelón.

Por otro lado, se pensaron también números de clown inspirados en Don Armando, niños recreando escenas del rezandero en sus ceremonias o en el cementerio, todo esto a partir de la improvisación. Solamente escuchando lo que nos contaba Don Armando, se dio un momento donde con pelotas, aros y el trabajo colectivo se pudieron realizar varias escenas acompañadas con humor, transformando la solemnidad en risa. Eso ayudó a evidenciar como el malabar y el clown resignificaron este oficio hacia la comunidad.

Eduardo: Yo creo que podrían salir muchos más personajes que Monocuco podría representar para preservar esas historias y memorias como por ejemplo Doña Mercedes la partera del pueblo.

Mamarracho: Esa historia no la conozco, lo escucho para también yo aprender.

Eduardo: Bueno escuche con atención. Entre calles de arena y casas de bahareque, vive doña Mercedes, una mujer de casi 80 años que ha sido testigo y protagonista de la llegada de más de quinientos niños al mundo.

Su historia empezó cuando apenas tenía 15 años. La primera vez que ayudó en un parto fue en su propia familia, acompañando a una tía. Con manos temblorosas, pero con buen oído y memoria logró asistir aquel nacimiento. Desde entonces, las familias del pueblo al no tener una clínica cerca ni médicos disponibles, buscaban a doña Mercedes, con sus hierbas, sus rezos y su temple sereno.

Durante décadas, su casa de barro fue punto de encuentro y de confianza. “Las mujeres llegaban con miedo, pero ella siempre les decía: tranquila, aquí no está sola”. En sus manos se mezclaban el conocimiento empírico, la sabiduría transmitida de generación en generación y un profundo sentido comunitario y social.

Hoy, a sus 80 años, los partos que atiende son cada vez menos. Muchos prefieren y confían más en el centro de salud y la tradición de la partería se ha ido apagando, como una llama que se resiste a extinguirse. Aun así, en el pueblo todavía se habla con gratitud de las vidas que ayudó a nacer y de los hogares que acompañó en su momento más íntimo.

Vive en la misma casa de bahareque de siempre, rodeada de recuerdos y de historias de mujeres que confiaron en ella. Aunque el tiempo ha cambiado la manera de nacer en Repelón, su figura permanece como un símbolo de resistencia cultural, de cuidado y de comunidad.

Doña Mercedes no solo trajo niños al mundo: sembró confianza, sostuvo tradiciones y dejó en cada familia una huella imborrable, se recuerda su labor, también un saber que nació del territorio, de la experiencia y del amor por la vida.

Mamarracho: ¿Que tendrá que ver una partera con el circo social, son dos cosas totalmente opuestas?

Eduardo: Pueden verse opuestas pero tienen una cosa en específico que hacen que se relacionen “el cuerpo” así como la partera ayuda al cuerpo de la mujer a dar vida, entra en confianza con ella, con la familia confiando en sus capacidades y sus saberes realizando un trabajo que no es individual sino que se debe trabajar en colectivo donde debe haber una sinergia y una conexión para que el parto sea tranquilo y no se complique, en el circo social en Monocuco específicamente en la acrobacia de piso y aérea (la lira), los participantes empiezan a reconocer su cuerpo como un elemento que no se trabaja solo sino en colectivo, donde se debe entrar en confianza y trabajar con seguridad.

Mamarracho: Ese vínculo que ella construía con las familias del pueblo a la hora de los partos donde existe contacto con otro cuerpo, un cuidado y una protección por el otro es semejante con lo que sucede en el circo social: los participantes que se suben a una lira, que arriesgan a dar un rollito o lanzar una pelota, atraviesan la experiencia de confiar en su cuerpo y en el de los demás, así como en la partería.

El hablar de cuerpo me hace pensar en (Le Bretón, 2012, pág. 13) que nos dice que “El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo” queriendo decir esto que el cuerpo no es solo biológico, sino un lugar de inscripción cultural y social, donde se muestra cómo el cuerpo de cada uno se prolonga en los demás, creando un cuerpo colectivo.

La labor de Doña Mercedes prolongaba su propio cuerpo en las mujeres del pueblo, en sus hijos y en las familias que la buscaron durante décadas. Del mismo modo, el circo social extiende los cuerpos individuales hacia un cuidado común que fortalece el tejido comunitario y social.

Además, el oficio de la partera junto al circo social pone el cuerpo en el lugar de la fragilidad y de la vulnerabilidad, pero también el de la resistencia y la creatividad. En cada parto, esa vulnerabilidad se transformaba en nacimiento; en el circo, esa fragilidad se resignifica en riesgo creativo y confianza mutua.

Así, el oficio de Doña Mercedes y el trabajo del circo social se cruzan en un mismo punto: el cuerpo como archivo vivo de memoria, de resistencia y de comunidad. Ambos rescatan lo vital y lo convierten en experiencia compartida, recordándonos que el cuidado, el riesgo y la confianza son siempre actos colectivos.

Eduardo: Pero mamarracho puedes creer que cada vez quedábamos más sorprendidos, conocimos oficios que se han ido perdiendo, pero también encontramos un oficio que está recuperando un poco la memoria y la identidad del territorio y lo mejor y más valioso es que es por medio del arte

Mamarracho: Como así, hálame más despacio y en español que no te entiendo.

Eduardo: Pues mira que nos encontramos con un profesor de danzas, el único profesor de alguna arte que existe en el municipio, te voy a contar sobre el maestro Ricardo.

La música y el movimiento encuentran su guardián en el profesor Ricardo, un hombre alto, de unos cincuenta años, que se ha convertido en el único profesor de arte del municipio. Con su voz pausada y su andar firme, guía a los jóvenes en el aprendizaje de las danzas típicas de la región, rescatando la memoria cultural y artística del territorio.

Su historia no ha sido fácil. Desde adolescente soñaba con ser bailarín y maestro, pero las oportunidades eran pocas. Recuerda con claridad los sacrificios que tuvo que hacer para viajar hasta Barranquilla, donde logró formarse profesionalmente, dice con una sonrisa que mezcla orgullo y nostalgia.

Pudo haberse quedado en la ciudad, pero el amor por su pueblo fue más fuerte. Regresó a Repelón convencido de que su misión era compartir lo aprendido. Hoy, en cada ensayo, no solo enseña pasos de cumbia, mapalé o bullerengue, sino que transmite el valor de las tradiciones, la historia de los ancestros y el orgullo de pertenecer a esta tierra.

Uno de sus mayores logros ha sido preparar a los jóvenes de Repelón para participar en las comparsas del Carnaval de Repelón, la fiesta más grande de la región. Con semanas de ensayos bajo el sol, entre tambores, polleras y sombreros vueltiaos, el profesor forma a sus jóvenes para mostrar que el talento del pueblo. Para muchos muchachos, bailar en el pueblo es empezar a cumplir su sueño, y el profesor Ricardo se ha encargado de abrir ese camino. Muchos jóvenes que antes no encontraban espacios para expresarse ahora sienten en la danza una manera de reconocerse y de tejer comunidad.

El profesor Ricardo no está solo. Es amigo cercano del rezandero y de la partera, y junto a ellos comparte un mismo espíritu: mantener viva la memoria de Repelón a través de su oficio. Cada uno en su camino, pero todos unidos por el deseo de que las nuevas generaciones conozcan y valoren sus raíces.

“Lo que uno aprende no se lo puede guardar, el saber tiene sentido cuando vuelve a la gente que lo vio crecer”, dice con su voz fuerte y alegre. Y en Repelón, cada zapateo, cada tambor y cada giro enseñado por el maestro de danza es también un acto de resistencia cultural, un recordatorio de que la identidad se baila, se comparte y se celebra.

Mamarracho: Viejo Eduardo, en este oficio es tal vez donde se ve más claro la relación conjunta que puede existir con el circo social y es una relación muy significativa, el maestro de danza no solo se encarga de formar jóvenes bailarines sino que por medio de la danza desea recuperar las tradiciones y la cultura repelonera que se ha venido perdiendo por años, ya que el por cuenta propia tiene su grupo de danzas y trabaja con pocos recursos que brinda una alcaldía donde el arte no obtiene mayor recurso.

Igualmente, Monocuco no se encarga solo de lo artístico sino también del contexto social que se vive en el territorio, son estas las relaciones que hacen que Monocuco y el maestro de danzas luchan por recuperar una identidad y una cultura olvidada de a poco: así como el maestro ensaya comparsas, coreografías, presentaciones para el carnaval, o fechas especiales en el pueblo, Monocuco prepara números o actos donde prime el trabajo colectivo.

En esta historia del profesor Ricardo, el esfuerzo por rescatar y mantener vigente la danza en Repelón resuena con lo que plantea Canclini (1989) la cultura popular no está fija en una tradición inmutable, sino que se hibrida, se rearticula con los tiempos modernos.

Entendiendo por hibridación esos procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. Es así como el profesor Ricardo no solo revive pasos antiguos, sino que los combina con la energía de los jóvenes, los contextos actuales y las posibilidades del arte contemporáneo.

Se busca, además, resignificar lo popular no como lo nostálgico sino como espacio de creación, de negociación. Ricardo, a través de su grupo de danza, permite que jóvenes subalternos, con pocos recursos, recuperen su pertenencia cultural, reafirmen su identidad y se proyecten artísticamente. El circo social, en ese mismo sentido, se convierte en una vía para que esas danzas, esos ritmos, esas historias locales no solo perduren, sino que se transformen, se expresen y se compartan de maneras nuevas.

Eduardo: Claro que sí Mamarracho y durante este proceso y las conversaciones con estos sabedores del territorio se pudo evidenciar como las memorias del territorio se sostienen en voces y oficios que, aunque muchas veces invisibles, siguen siendo fundamentales para la vida comunitaria e identidad del territorio.

Allí, el rezandero acompaña la muerte con palabras que alivian, la partera recibe la vida con sus manos firmes, el maestro de danza rescata en cada movimiento la identidad cultural de su pueblo. Estos saberes no solo se ven como prácticas aisladas si no como pedagogías vivas que enseñan a cuidar, a recordar y a reconocerse como comunidad.

Es aquí donde el circo social comparte esa misma raíz. Así como la partera ayuda al cuerpo de la mujer a traer vida el circo invita a conocer nuestro cuerpo, a cuidarlo a darle vida con posibilidades de crear, confiar y expresarse. Del mismo modo que el rezandero sostiene con

su voz a quienes atraviesan el duelo, el circo social acompaña a los jóvenes en sus procesos vitales, mostrándoles que el juego, el riesgo y la risa también pueden ser formas de sanar. Y como el maestro de danza prepara a su grupo para comparsas, carnavales y presentaciones el circo social también construye fiesta: un espacio colectivo donde la identidad se celebra se construye y se comparte en comunidad.

Hablar de estos oficios junto al circo social es reconocer que todos son parte de un mismo tejido prácticas nacidas en el territorio, que ponen al cuerpo y a la comunidad en el centro.

Todos estos saberes y oficios tradicionales nos recuerdan que el arte y el saber popular no se separan de la vida cotidiana, sino que la sostienen y la resignifican a partir del dialogo manteniendo vida una memoria cultural e identitaria sobre todo en estos tiempos en que muchas tradiciones parecen desvanecerse, el circo social entra a dialogar con los sabedores para mantener viva la memoria cultural. Porque, así como los rezos, las danzas o la partería transmiten identidad, el circo social también puede ser un medio para hablar del territorio recuperar sus raíces y cultura. Y en Repelón, ese encuentro entre tradición y arte abre la posibilidad de que las nuevas generaciones reconozcan que sus raíces no están en el pasado, sino en un presente que todavía se baila, se reza, se celebra y se comparte.

El intercambio de saberes desarrollado en Repelón permite comprender que la construcción de identidad colectiva en el circo social no se produce únicamente dentro del espacio formativo, sino en diálogo permanente con los saberes, memorias y prácticas del territorio.

Las historias de los sabedores como Don Marquitos, Doña Amanda, Don Armando, Doña Mercedes y el profesor Ricardo evidencian que la identidad no es un elemento fijo, sino una

construcción viva que se teje a partir de la experiencia, la memoria y la relación con otros. En este sentido, el circo social no se posiciona como un agente externo que enseña, sino como un mediador que reconoce, recoge y resignifica los saberes existentes en la comunidad.

A través de este proceso, se generan estrategias pedagógicas basadas en el diálogo de saberes, donde las narrativas del territorio son transformadas en prácticas corporales, escénicas y colectivas. Así, la historia de la reina se convierte en acrobacia y clown, el oficio del rezandero en representación simbólica, y la partería en una reflexión sobre el cuerpo, el cuidado y la confianza. Este tránsito de la memoria al cuerpo permite que los participantes no solo escuchen su historia, sino que la encarnen y la reinterpreten colectivamente.

De esta manera, la identidad colectiva se configura como un proceso situado, en el que los sujetos se reconocen como parte de una historia común, fortaleciendo su sentido de pertenencia y su vínculo con el territorio. El circo social, en articulación con la educación popular, posibilita que estos saberes no permanezcan en el pasado, sino que se reactiven en el presente a través de la experiencia compartida.

8. Aperturas a partir del análisis

8.1 La comunidad como resistencia, identidad y utopía: el circo social en Repelón

Mamarracho: *(nuevamente dirigiéndose al público)* Bueno después de algún tiempo de que Monocuco estuvo presente en nuestro territorio las personas empezaron a notar algunos cambios en el pasar de los días. Algunos vecinos ya empezábamos a saludarnos entre nosotros,

los niños ya no discutían tanto, sino que jugaban entre ellos y realizaban sus acrobacias o sus malabares. Los jóvenes empezaron a hablar de los oficios y los saberes de las personas mayores del territorio. El miedo y el silencio dejaron de ser comunes.

Para algunas personas puede ser muy normal que pasen estas situaciones, pero para nosotros habitantes de Repelón, territorio olvidado y perdido en el caribe colombiano, el calor del mediodía suele mezclarse con los murmullos de un pueblo que aún carga miedo y las huellas de la violencia paramilitar.

Las calles, atravesadas por el polvo y la memoria, guardan las voces de familias desplazadas, de habitantes de otros territorios, de jóvenes y niños que crecieron entre el miedo y el silencio, de familias que aprendieron a desconfiar incluso de otras familias que eran sus vecinos. Aquí donde el tejido social fue desgarrado por la desconfianza y el abandono. Hace unos meses se gestó una experiencia de transformación como lo fue el proceso de circo social de Monocuco Circo Karib. No fue un proyecto artístico cualquiera, sino una apuesta por rehacer la comunidad desde la práctica circense, el juego y el intercambio de saberes.

La llegada del circo a Repelón no se dio como una intervención externa, sino como un diálogo profundo con el territorio y sus memorias. La violencia sistemática que atravesó el municipio debido al paramilitarismo había erosionado las formas tradicionales de confianza. Las relaciones comunitarias se tornaron frágiles, marcadas por la sospecha y la necesidad de sobrevivir. En ese contexto y con la llegada de Monocuco al territorio la noción de comunidad se revela, como plantea Torres (2013), no como un espacio armónico ni idealizado, sino como un campo de tensiones y disputas donde se configuran modos diversos de estar juntos.

La comunidad, entonces, más que una entidad cerrada, se convierte en un proceso en constante reconstrucción, atravesado por el conflicto y la esperanza.

Monocuco emergió como una forma de resistencia simbólica y afectiva. En medio de la precariedad y el olvido, el circo social propuso un modo distinto de relacionarse: un espacio donde el cuerpo, en los espacios ficcionales del juego, se volvía mediador del encuentro y donde la risa podía ser un gesto político.

Aquí, los jóvenes, las niñas y los sabedores locales comenzaron a reconocerse mutuamente en la práctica circense. La lira, las pelotas y los movimientos acrobáticos se transformaron en herramientas de confianza. Cada salto para un rollito era una metáfora del riesgo compartido, cada caída un acto de fe y de cuidado en el otro. En este territorio donde la palabra había sido silenciada por el miedo, los cuerpos comenzaron a hablar, a narrar, a recordar.

La noción de comunidad acá en Repelón se fue tejiendo en los talleres de Monocuco, donde se recuperó la dimensión relacional que Torres asocia con la resistencia y la utopía. La comunidad no como refugio del pasado, sino como horizonte por construir, donde el nosotros se reinventa cada día.

Los sabedores locales tuvieron un papel esencial en este proceso. Ellos, portadores de memorias sobre la vida campesina, los carnavales, los oficios y los modos de habitar la tierra, encontraron en el circo un espacio para transmitir sus conocimientos de manera viva y afectiva. En cada encuentro, los saberes tradicionales se entrelazaron con los gestos del circo: el equilibrio sobre la cuerda recordaba el equilibrio del pescador sobre la canoa; el malabar evocaba el ritmo del trabajo diario, la destreza manual heredada de generaciones.

El circo no se limitó a enseñar una técnica, sino que se convirtió en una pedagogía del cuerpo y de la memoria. Esa memoria que no se busca reducir a un simple espectáculo, ni la historia a un discurso académico, sino que a partir del circo social y de Monocuco mediante sus talleres es construir un espacio de poética del recuerdo, donde el circo, la corporalidad, el juego se encuentren para transformar el pasado en acción presente. Todo esto se pudo evidenciar en los talleres realizados a partir de los juegos propuestos, no solo se realizaba la técnica circense sino que también se hablaba sobre el territorio, el contexto social y su diario vivir y acá se puede evidenciar como la memoria da sentido humano a las historias.

En ese sentido, Monocuco Circo Karib fue una práctica de educación popular. No buscaba una verdad externa sino liberar, escuchar y construir conjuntamente. Freire habría reconocido en este tipo de talleres la semilla de una educación dialógica, donde todos aprenden y todos enseñan, donde la palabra nace del encuentro y la acción se vuelve reflexión encarnada.

Los jóvenes de Repelón aprendieron a nombrar su historia con el cuerpo, a resignificar el dolor a través del juego y a descubrir que la risa también puede ser una forma de sanar. El circo social, como pedagogía comunitaria, permitió desmontar jerarquías tradicionales: el profesor no era un experto, sino un compañero de camino. Cada ensayo, cada caída, cada aplauso compartido, se convirtió en una lección sobre cuidado y dignidad.

El territorio fue, en todo momento, un actor más del proceso. No puede entenderse la experiencia de Repelón sin reconocer su contexto histórico y social, caminar por sus calles empedradas, ver casas de bahareque y barro, sus adultos mayores en las puertas de las casas en sus mecedoras, al principio reacios de saludar a unos forasteros que no son de su territorio, calles

con algunos grafitis de grupos armados, casas que al verlas ya cuentan una historia no más por su apariencia su estética.

Pero días después, cuando Monocuco salió nuevamente a las calles, pero esta vez con personajes, malabares, música y algarabía, la actitud de la gente cambió. El territorio tomó otra posición, los vecinos ya nos sonreían y saludaban, las calles hacían eco con la música del circo, los carros y motos nos pitaban, allí donde antes hubo miedo, ahora se escuchaban risas y gritos de asombro, desde la calle se veía una estructura de siete metros junto a un aro suspendido. Los cuerpos que se elevaban en el aire mediante ese aro representaban una comunidad que empezaba a creer de nuevo en sus posibilidades, en su capacidad de imaginar un futuro común. Como diría Torres (2013), la comunidad se rehace cada vez que los sujetos se reconocen mutuamente en la acción colectiva. Y en Repelón, esa acción se tejía entre risas, música y cuerpos que se sostenían unos a otros.

El circo social permitió, además, resignificar la noción de pertenencia. En un territorio marcado por la exclusión y el desplazamiento, sentirse parte volvió a ser posible. Las y los jóvenes comprendieron que la comunidad no se hereda, se construye. En cada taller, en cada conversación de intercambio de saberes Monocuco Circo Karib devolvía a Repelón la posibilidad del encuentro. Muchos vecinos que nunca se habían saludado, se veían reflejados en los cuerpos de sus hijos participantes en los talleres. El acto circense se volvía un espejo colectivo, un relato de resistencia que decía “aquí seguimos”.

Esta experiencia también permitió cuestionar las lógicas de control y desconfianza que la violencia había naturalizado. En el circo, el otro no es amenaza, sino apoyo. La noción de comunidad se tradujo en práctica concreta sostener al compañero durante una acrobacia,

sincronizar el movimiento, confiar. En esos gestos cotidianos se reconstruyó la confianza social que la guerra había destruido.

La práctica circense se convirtió, entonces, en un laboratorio de convivencia, un territorio simbólico donde se ensayaban otras formas de estar juntos. Como nos lo cuenta Freire (1968) la transformación comienza en lo pequeño, en los actos que devuelven la palabra y el poder de decidir sobre la propia vida.

El proceso de Monocuco Circo Karib en Repelón no solo formó artistas, sino sujetos políticos conscientes de su historia y su contexto. El circo social funcionó como un dispositivo de memoria colectiva, un lugar donde las heridas se nombraban sin vergüenza y donde la identidad se reconstruía desde la creación. La risa, lejos de ser banal, fue un acto de resistencia. La comunidad encontró en el juego una forma de decir lo indecible, de enfrentar el dolor sin negarlo. Así, el arte se convirtió en lenguaje político, y el cuerpo en archivo vivo de una historia común.

En la casa de Monocuco los niños y jóvenes aprendieron a mirar de nuevo su territorio. Descubrieron que la comunidad no es una idea abstracta, sino una práctica que se encarna en los cuerpos, en las miradas, en los gestos compartidos. La comunidad, como lo señala Torres (2013), es resistencia porque implica mantenerse juntos pese a la fragmentación; es identidad porque en ella cada uno se reconoce en el otro; y es utopía porque proyecta un futuro posible donde el nosotros prevalece sobre el yo. En Repelón, esa utopía se ensayó con cada salto, con cada carcajada, con cada cuerda tensada entre el suelo y el cielo.

Monocuco Circo Karib demostró que la reconstrucción social puede empezar por el arte, que la comunidad puede volver a nacer de un acto creativo. Allí donde la violencia quiso

sembrar miedo, el circo sembró confianza. Donde antes hubo silencio, ahora se escuchan gritos de nervios y sorpresa, risas y algarabía. Donde la mirada se desviaba por miedo, ahora se sostiene firme, en equilibrio. En Repelón, el circo social no fue solo un espectáculo: fue una forma de recuperar la dignidad y de demostrar que, incluso después del dolor, la comunidad sigue siendo posible.

9. Conclusiones

El proceso investigativo desarrollado junto al colectivo Monocuco Circo Karib en el municipio de Repelón permitió comprender que el circo social trasciende su dimensión artística para configurarse como un espacio pedagógico, estético y político donde se construyen relaciones, identidades y sentidos colectivos. La participación de niños, niñas y jóvenes en las dinámicas corporales, emocionales y simbólicas propias de la formación circense evidenció que el aprendizaje en este contexto posibilita un reconocimiento mutuo que fortalece la autoestima, la confianza y el sentido de pertenencia. A través de la experiencia vivida, fue posible observar cómo el cuerpo, el territorio y la creatividad se entrelazan para generar vínculos que sostienen procesos comunitarios significativos.

En cuanto a las estrategias pedagógicas identificadas, se concluye que la formación en circo social va más allá de la instrucción técnica para convertirse en una pedagogía del vínculo. Estrategias como la mediación lúdica, la exposición progresiva al riesgo presente en disciplinas como la lira o la acrobacia de piso y la resignificación del error a través de los malabares, lograron desplazar el aprendizaje de una lógica individualista y competitiva hacia una de interdependencia y cuidado mutuo. El denominado "cuerpo colectivo" emerge cuando los participantes transforman el miedo y la vulnerabilidad en confianza sostenida física y emocionalmente entre pares, convirtiendo al circo social en un verdadero laboratorio de convivencia.

La investigación confirmó, además, que la educación popular constituye el marco ético y político que legitima y orienta estas prácticas, no como una metodología de remediación superficial de problemas sociales, sino como una corriente que reconoce los saberes de los sujetos y promueve la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, la incorporación del dialogismo como lente interpretativo permitió comprender que las voces, las experiencias y las corporalidades que confluyen en el circo social generan un tejido social dinámico, donde cada aporte individual resulta fundamental para la construcción de sentido colectivo.

Una de las conclusiones más significativas de esta investigación es que la identidad colectiva no constituye un punto de partida dado, sino una construcción viva y situada que emerge en la práctica pedagógica concreta, y que se despliega en tres dimensiones articuladas. La primera es desde el cuerpo: las estrategias didácticas implementadas la exposición progresiva al riesgo en la lira, la resignificación del error en los malabares, el trabajo en carretilla y los rodillos en acrobacia de piso organizaron la experiencia de aprendizaje no desde la ejecución individual de la técnica, sino desde la relación con otros.

En este proceso, el cuerpo propio dejó de operar de manera aislada para adquirir sentido en función del cuidado, el sostén y la confianza compartida. Así, la identidad colectiva tomó forma cuando participantes como Samuel quien transitó del silencio a la integración plena y Andrea quien superó el miedo mediado por el grupo comprendieron que su acción solo era posible en relación con el otro, configurando un "nosotros" que no existía previamente, sino que emergió de la experiencia corporal conjunta, en coherencia con lo planteado por Le Breton (2012) sobre el cuerpo como construcción simbólica y social.

La segunda dimensión es desde el territorio y su memoria. El intercambio de saberes con Don Marquitos, Doña Amanda, Don Armando, Doña Mercedes y el profesor Ricardo demostró que la identidad no reside únicamente en los participantes del taller, sino en la red de relaciones, memorias y prácticas que sostienen la vida comunitaria de Repelón. Al transformar las narrativas de los sabedores en prácticas corporales y escénicas la historia de la reina convertida en acrobacia y clown, el oficio del rezandero resignificado en representación simbólica desde la lira, la partería reinterpretada como reflexión colectiva sobre el cuerpo y la confianza, el circo social permitió que los participantes no solo escucharan su historia, sino que la encarnaran y la reinterpretaran activamente.

Este tránsito de la memoria oral a la memoria corporal devolvió a la juventud un sentido de pertenencia y orgullo por sus raíces, en un territorio donde esos vínculos habían sido fracturados por años de violencia y desconfianza. Tal como plantea Canclini (1989), las culturas no son estáticas sino procesos de hibridación donde lo tradicional se rearticula con el presente: la tradición no se conservó como reliquia, sino que se reactivó como experiencia viva.

La tercera dimensión es desde la horizontalidad pedagógica. La transformación de las relaciones entre formadores y participantes evidenciada cuando el profesor Hernán abandonó su rol jerárquico para integrarse como par, o cuando el profesor Julián acompañó individualmente a Luciana sin excluirla del grupo configuró un espacio donde el conocimiento no se transmite verticalmente, sino que se produce en el diálogo entre sujetos situados, en plena coherencia con los planteamientos de Freire (1992) y la educación popular. En este marco, la frustración de Luciana lejos de generar exclusión se convirtió en oportunidad para reorganizar la dinámica colectiva, y la diferencia entre los cuerpos, los ritmos y las emociones de cada participante no fue un obstáculo sino la materia misma de la construcción identitaria. El "nosotros" que emergió de

estas prácticas no borró las diferencias individuales, sino que las integró como fuente de riqueza colectiva.

En un territorio como Repelón, históricamente marcado por la violencia, el paramilitarismo y la desconfianza comunitaria, estas tres dimensiones adquieren un carácter especialmente significativo. El circo social actuó como catalizador para la reconstrucción del tejido social al recuperar el espacio público la calle, el parque, la casa del circo bajo nuevas reglas basadas en el afecto, el reconocimiento y la horizontalidad. En este proceso, la integración de los sabedores locales demostró que el circo social no llega a imponer, sino a dialogar: su presencia hizo posible que Monocuco fuera aceptado en el territorio, mostrando que la confianza comunitaria no se decreta, sino que se construye en la práctica cotidiana, tal como señala Sennett (2012) al plantear que la cooperación es un arte que se aprende en la convivencia.

Finalmente, a nivel metodológico, la decisión de recurrir a un dispositivo ficcional-narrativo de corte teatral para presentar los resultados demostró ser una herramienta epistemológica coherente y potente. El circo social y la educación popular son prácticas vivas, cargadas de emocionalidad, corporalidad y espontaneidad, dimensiones que el lenguaje académico tradicional frecuentemente invisibiliza. Esta apuesta escritural evidenció que el rigor investigativo no está reñido con la sensibilidad poética, y que capturar la esencia relacional de una experiencia puede ser, en sí mismo, un acto de conocimiento.

En síntesis, el circo social en Repelón, anclado en los principios de la educación popular, se confirma no como una estrategia de intervención temporal, sino como un derecho cultural pleno: un acto de resistencia y emancipación que le permite a una comunidad, a través del arte, volver a mirarse a los ojos, volver a confiar y volver a construir un futuro en común.

10 . Bibliografía

Alcántara, J. (2017). El circo social como herramienta pedagógica. Editorial Académica.

Alcántara, J. (2022). Ciudadanía y participación en el circo social. Revista Latinoamericana de Estudios Culturales, 12(2), 45-60.

Alcántara, J. (2023). La ruta del saber: El circo social en la construcción de ciudadanía. Editorial Cultural.

Berzel, A. (2019). Circo social y territorio. Revista de Arte y Comunidad, 8(1), 23-40.

- Bonetti, L. (2009). *Circo social y desarrollo comunitario*. Editorial Social.
- Carrillo, A. (2007). *Educación popular y movimientos sociales*. Editorial Pedagógica.
- Fals Borda, O. (1978). *Investigación acción participativa*. Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (1980). *Historia doble de la costa*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento*. Tercer Mundo Editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hurtado, M. (2005). *Educación popular en América Latina*. Editorial Educación.
- Infantino, J. (2009). *Circo social del sur*. *Revista Cultural*, 5(1), 12-30.
- Infantino, J. (2019). *Arte y transformación social*. *Revista Latinoamericana de Arte*, 10(2), 33-50.
- López, M. (2014). *Identidad social y procesos colectivos*. Editorial Académica.
- Maturana, H., & Garzón, L. (2015). *Educación y construcción social*. *Revista Educación*, 20(2), 190-200.
- Romero Jurado, F. (2024). *Etnografía educativa contemporánea*. Editorial Investigativa.
- Saavedra, P., & Saavedra, L. (2020). *Circo y simbolismo*. *Revista Escénica*, 15(1), 55-70.
- Spinola, G. (2021). *Juventud e identidad en el circo social*. *Revista Iberoamericana*, 9(3), 77-90.
- Tapia, R. (2022). *Procesos identitarios en el circo social*. *Revista Educación y Cultura*, 14(2), 88-105.
- Trilla, J. (1992). *La educación no formal*. Editorial Ariel.
- Valdéz, R. (2020). *Cultura popular y cuerpo*. Editorial Cultural.
- Zambrano, A. (2016). *Pedagogía y sociedad*. Editorial Académica.