



Del Arte Al Cuidarte

Brayan Vicente Porras Buitrago

Código: 2019277045

Tutor:

Mg. Diego Alfredo Zamora Cruz

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura. Artes Escénicas

Bogotá D.C

2025 – 2

Antecedentes y génesis .....	5
Yo con el gremio .....	6
Mi viaje con la investigación .....	6
Diagnóstico y lectura etnográfica del contexto.....	8
Objetivos .....	10
Objetivos Específicos:.....	10
Pregunta Orientadora .....	10
Diseño metodológico .....	10
Objeto de sistematización .....	12
Fases del proceso de sistematización .....	13
Categorías de análisis.....	16
Cronograma de trabajo.....	18
Oportunidad de investigación / Cuidando hacemos Arte CUIDARTE.....	19
Reconstrucción Histórica .....	23
“Yo soy” – Reconocer el cuerpo como espacio de creación y expresión .....	25
“Yo con el otro” – La relación con los demás desde el respeto y la diferencia .....	26
“Juntos con el objeto” – El malabar como mediador del vínculo y la coordinación ....	27
“Somos creando” – La construcción colectiva como cierre simbólico del proceso .....	28
Taller 1 / 26 de septiembre 2024.....	28

Taller 2 / 3 de octubre 2024.....	33
Taller 3 / 10 de octubre 2024.....	42
Taller 4 / 17 de octubre 2025.....	47
Taller 5 / 24 de octubre 2025.....	50
Aprendizajes de la experiencia: .....	54
Circo Social como Herramienta Pedagógica Transformadora .....	55
Recomendaciones para futuros formadores en circo social .....	75
Anexos .....	76
Bibliografía .....	78

*Agradeciendo a la vida, a mi madre que me la dio, a mi padre que me acompaño, a mis hermanos que siempre estuvieron allí y a cada persona que dejo algo de si en mi y que ello lo uso para crear, amar y hacer lo que amo día a día.*

## Antecedentes y génesis

Durante mi trayecto en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Licenciatura En Artes Escénicas LAE (2019-1, 2024-2) evidencí la poca existencia de materiales teórico prácticos enfatizados a las artes circenses; por el contrario, si una gran abundancia de materiales de este talante enfocados al teatro dramático occidental: teatro de la palabra. Desde mi perspectiva como artista circense, encuentro necesario el desarrollo de exploraciones más profundas en este campo. Es importante subrayar que como ejecutante activo en la práctica entiendo la investigación de las artes del movimiento de flujo<sup>1</sup> a través del cuerpo utilizando diversos objetos como el Swing, diábolo y elementos naturales<sup>2</sup> herramientas pedagógicas y performativas.

En el año 2020 noté que no había espacios académicos ni investigativos en la LAE con énfasis en circo, por lo cual un grupo de estudiantes conformado por (Juan Zabala, Yilbert Rodríguez, Fabian Ramírez) con los mismos intereses nos reunimos creando un espacio para el entrenamiento, la creación y la investigación de números circenses. Con el paso del tiempo se formalizó y se transformó en el “Semillero en Pedagogías y Didácticas de las Artes Circenses (2023-1)”, bajo la tutoría del docente Eduardo Guevara. Allí se generaron espacios prácticos e investigativos donde se generaron una serie de inquietudes alrededor del circo. Entre las cuestiones a abordar encontramos las siguientes:

¿Qué lugar tiene el circo como disciplina en las aulas de la educación formal y no formal?

---

<sup>1</sup> El movimiento de flujo , Flow art, Malabar son disciplinas del arte circense

<sup>2</sup> Algunas representaciones artísticas integran el fuego, el aire, la tierra y/o el agua como elementos para la construcción escénica.

¿Qué espacios de investigación, creación, formación hay a partir del circo en la universidad?, Entre otras.

### **Yo con el gremio**

He tenido la oportunidad de participar activamente en distintas congregaciones del gremio circense, aportando y creciendo dentro de este universo artístico. Fui parte de *A Todo Malabar*, una agrupación bogotana que desde hace varios años viene visibilizando la escena circense en la ciudad a través de talleres, investigaciones y espacios de encuentro. Entre 2020 y 2022 asistí a varios de sus talleres, enfocados en disciplinas como el swing, malabar, diábolo y el meteoro. También he trabajado con “*Circoraíz*”, un colectivo artístico de la localidad de Teusaquillo con más de una década de trayectoria, donde he podido orientar el taller de expresión corporal en la “*Minga taller de expresión corporal 2023*”, dentro del “*Festival Bihojote Por La Vida*”, y además he participado en creaciones artísticas como *Naviclowm: Las historias del abuelo*, presentada en el festival “*Constelaciones: mil millones de estrellas*” (2023), y *El Viaje de Ukukux* (2022). Por otro lado, formé parte de Spiralwave, colectivo artístico de la localidad de Suba enfocado en la gestión cultural y el desarrollo de artistas en torno al Flow Art. Allí participé en la organización de festivales como “*Juégueme en Suba*” y “*Después del Estallido*”, este último ganador de la beca Es Cultura Local – Suba en 2023. En ese marco, orienté el “*Taller de reconstrucción de memoria*” y colaboré en la creación del gesto creativo titulado “*Las calles son nuestras*”.

### **Mi viaje con la investigación**

Mi tránsito entre la práctica y la teoría fue complicado debido a la falta de hábitos (lectura, escritura, recopilación de información para el análisis) que permitieran desempeñarme bien en el campo de la investigación. Este desconocimiento resultó en la falta de claridad frente a

lo que tenía que hacer o por dónde empezar, razón por la cual la investigación se volvió una tempestad: los referentes eran como olas, los textos relámpagos y el documento una balsa de madera endeble que se fortaleció con las lecturas y los aportes de los docentes, compañeros, amigos y familia. Esa balsa se transformó en un navío más grande y sólido que me permitió ver que la tempestad no era tan temible ni tan tormentosa. Entonces en ese momento del viaje me pregunté:

¿Es posible la mejora de mis prácticas como docente de artes enfocado en el circo social a partir de la revisión de estas en un ejercicio de sistematización?

¿Cómo puede el circo social, desde el trabajo corporal y lúdico, fomentar la construcción del cuidado interpersonal y el respeto en contextos de segregación y vulnerabilidad infantil?

¿Qué técnicas circenses contribuyen al mejoramiento de procesos relacionales y sociales?

Estas preguntas me permitieron generar un punto de partida claro para iniciar este viaje.

Así se generó la necesidad de crear un aporte teórico práctico con preguntas enfocadas al *circo social* y a la relación y construcción de procesos de cuidado interpersonal, entendiendo esta como “como la idea de ver al otro, no desde una perspectiva propia, sino teniendo en cuenta creencias y conocimientos propios del otro, lo cual exige tener un mayor acercamiento, diálogo y entendimiento sobre el otro” (Dussel, 2016, P. 3), a partir de una sistematización de experiencias y una mirada hacia mis gestos docentes, que me permitieron evidenciar la manera en la que el circo social mediante las progresiones didácticas del taller contribuye en estos procesos de relación con el otro.

## **Diagnóstico y lectura etnográfica del contexto.**

Mi investigación dio a lugar en el Castillo de las Artes, ubicado en la Calle 23 No. 14 - 19, en el barrio Santa Fe de la localidad de Los Mártires (imagen 1). Este espacio nace como una iniciativa del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON), con el objetivo de resignificar la memoria de un lugar que anteriormente funcionaba como un prostíbulo, convirtiéndolo en un centro de formación e innovación social y económica a través del arte.

La idea de transformar este espacio surge en 2020, cuando IDIPRON, en conjunto con el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES) y otras entidades del Distrito, identificó la necesidad de recuperar un sitio que históricamente había estado asociado con la explotación y la marginalidad. La propuesta fue darle un nuevo significado al edificio, resignificándolo como un refugio cultural abierto a la comunidad, especialmente a poblaciones en situación de vulnerabilidad, como habitantes de calle, trabajadoras sexuales, recicladores y jóvenes en riesgo de exclusión social.

El Castillo de las Artes se encuentra en una de las zonas más peligrosas y marginales de Bogotá, caracterizada por la presencia de recicladores, trabajadoras sexuales y la venta y consumo de drogas, lo que ha generado altos niveles de inseguridad. Esta realidad afecta especialmente a la infancia y a los residentes del sector, muchos de los cuales han crecido en un contexto de violencia, consumo de sustancias y maltrato interpersonal, tanto físico como verbal.

Frente a esta problemática, el Castillo de las Artes busca fomentar el autorreconocimiento, el respeto y el afecto por la diferencia y la diversidad, beneficiando a diversos sectores sociales y poblacionales, especialmente en las localidades de Los Mártires y

Santa Fe. A través de la formación artística y cultural, este espacio se convierte en un escenario de transformación, brindando nuevas oportunidades educativas y creativas a quienes antes no las tenían. Además, ofrece programas como talleres de artes plásticas, música, danza y teatro, así como actividades de memoria histórica y proyectos de inclusión para la comunidad garantizando un entorno de expresión, aprendizaje y resiliencia.

De esta manera, la agrupación artística “*Circoraíz*, un colectivo artístico y cultural de la ciudad de Bogotá, utiliza el arte como herramienta para generar experiencias transformadoras y significativas. Este colectivo tiene como razón social formación de personas y ciudadanos activos para la sociedad, promoviendo el trabajo comunitario con diversas poblaciones, entre ellas comunidades indígenas, campesinos y personas en situación de riesgo social.

Gracias a la alianza con entidades como IDIPRON, CIRCORAÍZ e IDARTES, el colectivo desarrolló una serie de talleres de circo y teatro dirigidos a esta población infantil, los días jueves de 2:00 p. m. a 4:00 p. m. Estas actividades no solo fomentan el desarrollo de habilidades artísticas, sino que también funcionan como una estrategia de protección y fortalecimiento del bienestar emocional. A través del circo y las artes del movimiento, los niños aprenden valores fundamentales como el trabajo en equipo, la confianza, el respeto y la autodisciplina, brindándoles herramientas para afrontar su entorno con mayor resiliencia.

De esta manera, se buscó generar y fomentar espacios seguros que les permitieran a los niños de la comunidad explorar su creatividad y desarrollar herramientas para canalizar sus emociones y fortalecer su identidad.

## **Objetivos**

Objetivo General: Sistematizar la experiencia del taller CUIDARTE para comprender cómo el circo social, desde sus dimensiones corporales, lúdicas y relacionales, contribuye a la construcción del cuidado interpersonal en niños y niñas del Castillo de las Artes.

### **Objetivos Específicos:**

- Identificar y caracterizar los momentos pedagógicos clave en los que emergieron transformaciones en las dinámicas de cuidado interpersonal (reconocimiento del otro, empatía, apoyo mutuo, autocuidado corporal)
- Analizar cómo las técnicas circenses (malabarismo, Flow art, clown) operaron como mediadores simbólicos y corporales para la construcción de prácticas éticas de alteridad y cuidado.
- Formular recomendaciones metodológicas fundamentadas en la experiencia, para el diseño de intervenciones pedagógicas futuras en circo social con poblaciones infantiles en contextos de vulnerabilidad.

### **Pregunta Orientadora**

¿Cómo puede el circo social convertirse en una práctica pedagógica de alteridad que fortalezca el cuidado con los niños y niñas del Castillo de las Artes?

### **Diseño metodológico**

El proceso de sistematización se articula directamente con la lectura etnográfica del Castillo de las Artes y las condiciones socioculturales de la población participante. El contexto (población infantil de 8–16 años en situación de vulnerabilidad social, inestabilidad en la

asistencia y factores de exclusión social) no es un marco de fondo solamente descriptivo, sino que orienta la selección de preguntas, ejes y técnicas. Específicamente, la identificación de problemáticas (segregación, violencia cotidiana y falta de espacios lúdicos) fue tomada como punto de partida para priorizar el eje del cuidado interpersonal y para diseñar instrumentos (diarios de campo, registros audiovisuales, entrevistas semiestructuradas y grupos focales) que permitan captar tanto la acción pedagógica como las transformaciones relacionales observadas. La metodología, por tanto, vincula explícitamente contexto–pregunta–instrumento de acción (circo): cada decisión metodológica responde a una necesidad detectada en la lectura etnográfica del campo y garantiza que los hallazgos emerjan desde la experiencia situada.

Este trabajo de grado se enmarca en la metodología de la sistematización de experiencias, entendida como un proceso reflexivo y crítico sobre una práctica vivida, que busca producir conocimiento desde y para la acción educativa. Tal como lo propone Oscar Jara Holliday (2018 P. 51), “la sistematización no consiste solamente en narrar lo que se hizo, sino en reconstruir los sentidos pedagógicos, sociales y políticos de una experiencia particular”, en este caso, el taller CUIDARTE.

Enfoque de la sistematización fue participativo: además del registro del investigador-formador, se incorporaron perspectivas de actores claves mediante (a) pequeñas devoluciones al final de cada taller (espacios de palabra en círculo), (b) entrevistas cortas con la directora/acompañante del Castillo y (c) una sesión de socialización de hallazgos preliminares con un grupo representativo de participantes (niños mayores y educadoras). Estas instancias cumplieron una función doble: aportar interpretaciones complementarias y validar (contrastación) las lecturas del investigador. En la sesión de devolución se presentaron hallazgos iniciales (resúmenes y fragmentos audiovisuales) y se recogieron reacciones y correcciones que alimentaron la

interpretación final. Toda devolución está documentada en los anexos (actas de socialización y notas resumidas).

### **Objeto de sistematización**

El objeto central de esta sistematización es la experiencia pedagógica del taller CUIDARTE, entendida como el conjunto de cinco sesiones de circo social y Flow Art desarrolladas en el Castillo de las Artes con niños y niñas entre 7 y 15 años, durante el segundo semestre de 2024. En términos operativos, lo que se sistematiza no es el proyecto institucional del Castillo de las Artes en su totalidad, ni la trayectoria de la agrupación Circoraíz, sino la práctica docente específica que se llevó a cabo en estas cinco sesiones: su diseño, su implementación y las transformaciones relacionales que se han producido en el interior del grupo participante.

En el interior de esta experiencia acotada, la sistematización se centra en un eje preciso: los procesos de construcción de cuidado interpersonal entre los niños y las niñas participantes, en el marco de una propuesta pedagógica que basa su fundamento en las artes circenses /malabar, Flow Art y clown). En síntesis, se busca reconstruir y analizar cómo, alrededor de las cinco sesiones, se configuraron y transformaron las formas de relación entre pares (desde las dinámicas iniciales de agresión, exclusión o uso violento de objetos, hacia prácticas en torno al reconocimiento, apoyo mutuo y cuidado del propio cuerpo y del cuerpo del otro), que son mediadas por los dispositivos propios del circo social: como el juego, el trabajo con objetos, la creación colectiva y las consignas pedagógicas del formador.

En consecuencia, lo que se requiere sistematizar son los gestos, decisiones y estrategias pedagógicas que se desplegaron en el taller CUIDARTE, tanto como los cambios observables en torno a las interacciones entre los participantes que se vinculan con la categoría de cuidado interpersonal. El foco de la reconstrucción está puesto en momentos significativos de la práctica (entradas al taller, acuerdos de cuidado, trabajo en parejas y en grupo, resolución de conflictos, liderazgo entre pares) con el objetivo de interpretar críticamente a la luz de referentes teóricos sobre el cuidado (Krotz), alteridad (Dussell) y circo social (Alcántara), con el propósito de producir nuevos aprendizajes acerca de la propia práctica docente y hacer propuestas orientadoras para futuras intervenciones en contextos parecidos.

### **Fases del proceso de sistematización**

Siguiendo la propuesta de Jara Holliday (2018), se desarrollaron tres momentos clave:

**Recuperación de la experiencia vivida:** A través de los diarios de campo se reconstruyeron las sesiones, se describieron las actividades realizadas y se documentaron observaciones sobre la actitud, la participación y los vínculos de los niños.

**Interpretación crítica:** Se identificaron patrones y momentos significativos relacionados con las categorías de análisis: cuidado interpersonal, expresión corporal y relación pedagógica. Este análisis se apoyó en el cruce entre lo vivido y los referentes teóricos.

**Reconstrucción pedagógica:** A partir del análisis se generaron aprendizajes sobre la práctica docente y se formularon recomendaciones para futuros formadores en circo social, con el propósito de fortalecer la dimensión ética, emocional y metodológica del trabajo con infancia vulnerable.

Sesión	Hecho observado (Experiencia)	Evidencia del diario de campo	Aporte del autor (Triangulación teórica)	Análisis interpretativo (Autocuidado)
1	Agresiones verbales y físicas, uso inadecuado de objetos circenses.	“Los niños se empujan, usan las clavos como forma de ataque y no respetan turnos.”	Alcántara (Circo Social): el circo debe construir primero un espacio seguro antes del desarrollo técnico.	Se evidencia <b>ausencia de autocuidado corporal y emocional</b> . El cuerpo aún es territorio de confrontación, no de protección.
2	Se empieza a respetar el espacio personal y disminuyen los roces violentos.	“Ya no se empujan tanto, cuidan al pasar cerca del otro.”	Dussel: el reconocimiento del otro como otro es la base de toda ética del cuidado.	Aparece el <b>autocuidado como conciencia espacial</b> , se evita el daño corporal al otro y a sí mismo.
3	Mayor disposición al juego colectivo, aunque persisten tensiones.	“Se integran más, pero aún hay discusiones cuando algo no sale.”	Jara: los procesos formativos son graduales y no lineales.	El <b>autocuidado entra en transición</b> : hay intención de cuidarse, pero todavía falta autorregulación emocional.
4	Trabajo en parejas, aceptación del error, disminución de la burla.	“Se equivocan y ya no se ríen del otro, lo intentan de nuevo.”	Dussel: la alteridad se construye desde la responsabilidad por el otro.	El autocuidado se amplía a lo <b>emocional y relacional</b> , aparece el respeto por la fragilidad propia y ajena.
5	Liderazgo positivo, integración voluntaria, máquina humana sin violencia.	“Jordan lidera sin gritar, Carlos controla su energía, el grupo trabaja unido.”	Alcántara y Jara: el circo social transforma conductas a través del vínculo, no solo de la técnica.	El autocuidado se <b>consolida como práctica corporal, emocional y social</b> . Se cuida el cuerpo, el vínculo y el colectivo.

## 2. ESTRATEGIA ANALÍTICA: Matriz de triangulación que cruzó:

- Hechos observados en campo (conductas, dinámicas de relación).

- Evidencia textual del diario de campo.
- Aporte de referentes teóricos (Alcántara, Dussel, Krotz, Jara)
- Análisis interpretativo (¿qué significa esto para el cuidado interpersonal?)

3. VALIDACIÓN PARTICIPATIVA: Se realizaron dos momentos de devolución:

a) Espacios de palabra en círculo al cierre de cada taller (recogida de percepciones inmediatas de los niños).

b) Sesión de socialización con niños mayores y educadores para validar hallazgos preliminares.

#### Procedimiento Analítico

El análisis operó en tres fases:

- Codificación abierta: identificación de patrones emergentes (autocuidado, alteridad, regulación emocional, liderazgo).
- Triangulación: un contraste entre lo observado, lo registrado y lo teórico.
- Refinamiento: una construcción de categorías definitivas que alimentan las conclusiones.

*Nota:* Elaboración propia a partir de los diarios de campo de las sesiones 1 a 5, en diálogo con los aportes teóricos de Alcántara sobre circo social, Dussel sobre alteridad y ética del cuidado, y Jara sobre sistematización de experiencias. La tabla presenta la relación entre los hechos observados, las evidencias empíricas, la triangulación teórica y el análisis interpretativo del proceso de construcción del autocuidado.

La sistematización empleó diarios de campo: Se utilizaron para documentar lo sucedido en cada sesión del taller, incluyendo observaciones sobre el comportamiento de los niños, conflictos, momentos de creatividad, participación, cooperación o exclusión.

Cuadro de categorías y triangulación: Se elaboró un cuadro analítico donde se cruzaron momentos del taller, categorías teóricas y reflexiones pedagógicas, lo que permitió organizar la información y evidenciar transformaciones en el proceso.

Reflexiones del formador: Se incorporaron notas personales, ajustes didácticos y decisiones tomadas en el momento, entendiendo que el formador no es un observador externo, sino un sujeto involucrado que aprende en la acción.

Cada uno de estos documentos se encuentra en el apartado de anexos para no sobre cargar el documento y tener una lectura más sencilla.

### **Categorías de análisis**

La elección del cuidado interpersonal como eje central de esta sistematización responde a las características sociales, emocionales y relacionales del contexto en el que se desarrolla el taller CUIDARTE, así como a las dinámicas observadas en los niños y niñas participantes. Desde las primeras sesiones se evidenciaron comportamientos asociados a la agresividad física y verbal, la dificultad para respetar turnos, el uso inadecuado del cuerpo propio y del cuerpo del otro, así como una limitada conciencia del autocuidado. Estas situaciones revelaron la necesidad de comprender no solo los aprendizajes técnicos del circo, sino, de manera prioritaria, los procesos éticos, corporales y relacionales que se construyen a través del juego, la convivencia y la práctica artística.

El cuidado interpersonal se asumió, entonces, como una categoría integradora que permite analizar la relación entre cuerpo, emoción, vínculo y práctica pedagógica, entendiendo el cuidado no únicamente como protección física, sino también como respeto, reconocimiento del otro, autorregulación emocional y construcción de ambientes seguros de aprendizaje. Desde la perspectiva ética de Dussel (1995), el cuidado se fundamenta en la responsabilidad frente al otro, lo que adquiere especial relevancia en contextos de vulnerabilidad donde las relaciones suelen estar atravesadas por dinámicas de conflicto, exclusión o desprotección. De igual manera, desde el enfoque del circo social propuesto por Alcántara (2012), el cuerpo y el objeto circense se convierten en mediadores para la construcción de confianza, cooperación y sentido de comunidad, lo que valida la pertinencia de este eje como núcleo interpretativo del proceso.

A partir de esta justificación, las categorías de análisis fueron seleccionadas desde los intereses pedagógicos del proyecto y nutridas por referentes teóricos pertinentes, quedando definidas de la siguiente manera:

- **Cuidado:** Entendido como una práctica ética y política ( Krotz 1994) que atraviesa el vínculo educativo, permitió analizar cómo se manifestaba el cuidado de sí y el cuidado hacia los otros en las dinámicas del taller.
- **Cuidado interpersonal:** Basado en el pensamiento de Dussel (1995), se exploró cómo los niños aprendían a reconocer al otro desde su diferencia, desarrollando progresivamente actitudes de empatía, escucha y respeto.
- **Circo social:** Siguiendo a Alcántara (2012), se asumió el circo como una estrategia pedagógica que articula lo artístico, lo lúdico y lo comunitario, promoviendo procesos de inclusión, transformación social y expresión libre.

- **Cuerpo y expresión:** Inspirada en el Flow Art y las pedagogías corporales, esta categoría permitió analizar cómo el cuerpo en movimiento se convirtió en un medio de comunicación, regulación emocional y encuentro colectivo.

En este sentido, el cuidado interpersonal no se concibe como un concepto abstracto, sino como una categoría situada y emergente del propio proceso pedagógico, que permitió interpretar de manera profunda las transformaciones corporales, emocionales y sociales evidenciadas a lo largo del taller CUIDARTE.

### Cronograma de trabajo

Tabla 2: *Fases del proceso de sistematización de la experiencia del taller CUIDARTE.*

Fase	Aplicación En El Proyecto	Objetivo	Fecha
Punto de Partida	Formular la pregunta orientadora: ¿Cómo incide el circo en el desarrollo social de los niños del taller CUIDARTE en el Castillo de las Artes?	Establecer el foco temático de la sistematización y delimitar la intención investigativa del proyecto.	03/10/2 024-13/11/2024
(Reconstrucción de experiencias)	Sistematizar diarios de campo, fotografías, videos e informes que documenten el proceso vivido en los talleres del castillo de las artes.	Recuperar y organizar la memoria del proceso pedagógico desarrollado en el taller.	13/11/2 024-10/12/2024
(Ejes de sistematización)	Se selecciona como eje el impacto del circo en la formación de habilidades sociales, frente a actitudes de agresividad y como este contribuye o no en la construcción del cuidado interpersonal.	Delimitar los temas clave de análisis que orientan la interpretación crítica de la experiencia.	10/12/2 02-06/02/2025
Interpretación crítica del proceso	Se estudian patrones de comportamiento, cambios en el lenguaje, formas de relacionarse y actitudes dentro del	Identificar aprendizajes, transformaciones y tensiones	06/02/2 025-02/03/ 2025

	taller, a la luz del circo social y del cuidado interpersonal.	presentes en el proceso educativo analizado.	
conclusiones y proyecciones	Se desarrollaron conclusiones acerca de cómo el circo contribuye como herramienta pedagógica, comportamiento y desarrollo social de los participantes del taller CUIDARTE.	Generar conocimientos aplicables que orienten futuras prácticas pedagógicas basadas en el circo.	03/03/2025 -01/05/2025

*Nota.* Elaboración propia a partir del desarrollo metodológico de la sistematización de la experiencia del taller CUIDARTE. La tabla presenta las fases del proceso, su aplicación en el proyecto, los objetivos correspondientes y los tiempos de ejecución, en coherencia con el enfoque de sistematización de experiencias.

### **Oportunidad de investigación / Cuidando hacemos Arte CUIDARTE**

La oportunidad de investigación de este proyecto surge de la noción de cuidado interpersonal, entendida como “el acto de preocuparse genuinamente por otro ser humano, expresado a través de la compasión, la escucha activa, la empatía y el apoyo mutuo en las relaciones humanas” (Noddings, 2013, p. 45). Esta noción se aborda mediante el circo, con énfasis en el malabar y el uso del objeto, gracias a las herramientas que estas prácticas brindan, como el trabajo en equipo, la inclusión y el respeto mutuo. Dichos elementos favorecen la construcción de relaciones positivas entre niños y jóvenes, orientadas hacia un objetivo común. Además, el circo posibilita el juego, y a través de este se fomenta el relacionamiento y la interacción social.

Dentro de las artes circenses se seleccionó el malabarismo por su potencial pedagógico para ser trabajado en equipos o parejas, lo que fortalece la comunicación y la cooperación entre

los participantes. El proceso de aprender malabares en conjunto demanda que los niños cuiden y apoyen el progreso de sus compañeros, promoviendo así el cuidado del otro y el desarrollo de habilidades sociales (Alcántara, 2017).

Al enfrentarse al aprendizaje del malabar, los niños y jóvenes del Castillo de las Artes atraviesan desafíos que requieren perseverancia frente a los errores y a las condiciones adversas de su contexto. Esta capacidad de enfrentar la dificultad se extiende al ámbito del cuidado interpersonal, donde aprenden a ser comprensivos y solidarios en momentos complejos. A medida que progresan, alcanzan también destrezas motrices que incrementan su autoconfianza y autoestima, logrando superar las actividades propuestas. De esta manera, el malabarismo no solo contribuye al desarrollo corporal, sino que también genera conciencia sobre las necesidades y desafíos de los demás, fortaleciendo actitudes de respeto, empatía y cuidado mutuo en un marco de aprendizaje colectivo.

De esta manera, se buscó una estrategia que movilizara y atrajera a los participantes del taller, permitiendo crear y construir junto con ellos. En consecuencia, las clases se diseñaron en torno al juego, entendido como recurso pedagógico fundamental. Como señala Hoyuelos (2004): “La organización escolar ha sido, y continúa siendo, rígida y, cada vez más, existe una obsesión por reducir, casi inevitablemente, el tiempo de juego de los niños” (Hoyuelos 2004 P. 62). Esta tendencia ha generado displicencia en los estudiantes hacia la escuela. Sin embargo, cuando el aprendizaje se plantea desde el juego, los niños se muestran más interesados, motivados y activos dentro del proceso.

Se realizó un análisis de la propuesta pedagógica del taller **CUIDARTE**, implementado en el Castillo de las Artes, en el cual se relacionaron las prácticas pedagógicas con los conceptos de cuidado interpersonal., específicamente con el cuidado interpersonal La primera experiencia

se llevó a cabo con una población de niños y niñas entre 8 y 13 años, en donde el trabajo se focalizó en promover el relacionamiento, la convivencia y la colaboración como ejes para construir nociones de cuidado interpersonal. y comunidad.

Con base en ello, se desarrolló una sistematización de experiencias con el propósito de indagar por qué el circo —y en particular el malabarismo— adquiere relevancia en el contexto escolar. La investigación se centró en cómo esta práctica contribuye a la construcción de procesos del cuidado interpersonal. Y en su potencial como herramienta pedagógica dentro del aula, capaz de promover dinámicas que fortalezcan dicha noción. El cuidado interpersonal se entiende aquí como “la idea de ver al otro, no desde una perspectiva propia, sino teniendo en cuenta creencias y conocimientos propios del otro, lo cual exige tener un mayor acercamiento, diálogo y entendimiento sobre el otro” (Dussel, 2016, p. 41).

Los talleres se estructuraron en cinco momentos clave orientados desde la pedagogía del circo social, entendida como una práctica educativa que utiliza las artes circenses para favorecer la inclusión, la participación comunitaria y la transformación social (Alcántara, 2017). En primer lugar, se realizaba un círculo de bienvenida y calentamiento corporal, con el fin de preparar física y emocionalmente a los participantes. Posteriormente, se llevaba a cabo la exploración de técnicas circenses —como el malabarismo con pelotas y aros, el swing con banderas y pois pajaritos, y el clown—, promoviendo la creatividad y la experimentación. En un tercer momento, se desarrollaban dinámicas centradas en el cuidado interpersonal, orientadas al reconocimiento del otro como sujeto activo, fomentando la empatía, la confianza y el apoyo mutuo. Luego, en el cuarto momento, se realizaba una puesta en común y construcción colectiva de los aprendizajes alcanzados, en la que cada participante aportaba desde sus logros individuales y grupales. Finalmente, se cerraba con un espacio reflexivo, que permitía resignificar lo vivido, conectar el

aprendizaje con la vida cotidiana y fortalecer la noción de cuidado interpersonal. De esta manera, las disciplinas circenses no se abordaron únicamente como herramientas de formación artística, sino como medios para promover el cuidado interpersonal y el reconocimiento del otro dentro de la experiencia colectiva.

Tabla 3 : *Relación entre los momentos metodológicos del taller CUIDARTE y los cambios observados en los niños y niñas.*

<b>Momentos del taller</b>	<b>Descripción metodológica</b>	<b>Cambios observados en los niños</b>
<b>Círculo de bienvenida y calentamiento</b>	Espacio inicial de encuentro, juegos de integración y activación corporal.	Mayor disposición, apertura al grupo, confianza para participar y expresar emociones.
<b>Exploración de técnicas circenses</b>	Práctica con malabares (pelotas y aros), <i>swing</i> (banderas, <i>pois pajaritos</i> ) y clown.	Desarrollo de motricidad, creatividad, concentración y entusiasmo por el aprendizaje.
<b>Dinámicas de cuidado interpersonal</b>	Actividades para reconocer al otro como sujeto activo, fomentar empatía y cooperación.	Incremento de la solidaridad, apoyo mutuo, respeto y fortalecimiento de vínculos interpersonales.
<b>Puesta en común y construcción colectiva</b>	Socialización de aprendizajes y experiencias grupales.	Capacidad para dialogar, valorar los aportes de los demás y sentirse parte activa del proceso.
<b>Cierre reflexivo</b>	Conversación final para resignificar lo vivido y conectar con la vida cotidiana.	Desarrollo de conciencia crítica, autoconfianza, autoestima y nociones de cuidado interpersonal.

*Nota.* Elaboración propia a partir del proceso de sistematización del taller CUIDARTE, construida con base en los diarios de campo, la observación participante y los registros del proceso pedagógico. La tabla sintetiza la relación entre la intencionalidad metodológica de cada momento

del taller y las transformaciones observadas en los niños y niñas en términos de participación, autocuidado, convivencia y expresión corporal.

## Reconstrucción Histórica

Taller Cuidarte.



Ilustración 1

*Nota: pieza grafica generada en el marco del proyecto jóvenes por la paz 2024.*

*fuelle: [https://www.instagram.com/p/DAY1Lt\\_O8uO/](https://www.instagram.com/p/DAY1Lt_O8uO/)*

El presente proceso pedagógico se enmarcó en el circo social como una herramienta para la transformación, el encuentro y la creación colectiva. Los talleres desarrollados en el Castillo de las Artes se configuraron como un espacio donde niños y niñas de distintos contextos sociales y culturales pudieron reunirse para explorar el movimiento, la técnica y la expresión a través del malabarismo y el Flow Art o Artes del Flujo. Más allá del desarrollo de habilidades técnicas, la intención pedagógica del proceso apuntó a fortalecer una pedagogía del cuidado, la escucha y el

cuidado interpersonal, reconociendo que cada participante llegaba con historias, emociones y maneras singulares de habitar su cuerpo y el espacio compartido

De esta manera, los objetivos del taller se orientaron hacia la construcción de espacios seguros, expresivos y colectivamente significativos, donde el cuerpo, la emoción y el vínculo con el otro fueran el eje central de la experiencia pedagógica. En primer lugar, se buscó fortalecer el reconocimiento del cuerpo como territorio legítimo de expresión, promoviendo el desarrollo de habilidades técnicas y creativas a través del circo social, el malabarismo y el Flow Art, permitiendo que cada participante explorara su potencial de forma autónoma y colaborativa. En segundo lugar, se propuso integrar estos lenguajes artísticos como medios para construir relaciones desde la diferencia, no desde la homogeneidad, reconociendo que el otro —con su historia, su ritmo y su gesto— es condición para el aprendizaje y la creación colectiva. En este sentido, el taller apostó por una pedagogía del cuidado interpersonal, entendida desde la perspectiva dialógica de Freire, quien plantea que la educación se construye en el encuentro con el otro desde el diálogo, el reconocimiento de su dignidad y la negación de toda forma de imposición (Freire, 2005)

Los talleres se estructuraron en cinco momentos clave, guiados por la pedagogía del circo social la cual se entiende según, buscando mediante técnicas circenses como lo fueron el malabar con pelotas y aros, el swing con banderas y pajaritos, y el clown; donde estas no fueran solo herramientas que los construyeran como artistas sino lograran una construcción del cuidado interpersonal y de esta manera también lograran un reconocimiento del otro como sujeto activo.

## **“Yo soy” – Reconocer el cuerpo como espacio de creación y expresión**

Este momento de “Yo Soy” se vivencia apenas los niños y niñas empiezan a subir las escaleras del Castillo de las Artes. Llegaban en grupos pequeños, algunos de ellos corriendo y otros arrastrando los pies, todavía con el eco de la calle en la voz: discusiones con familiares, regaños recientes, hambre y sueño. Algunos entraban haciendo chistes y empujones, mientras que otros se quedaban en la puerta, mirando al salón antes de decidir si pasaban. Su forma de ocupar el espacio ya anunciaba algo de sus historias: cuerpos tensos, los hombros encogidos, miradas al piso, o, por el contrario, movimientos amplios y ruidosos, que parecían necesitar “llenar” el lugar para hacerse notar.

Previo a cualquier técnica circense, el primer gesto era detener la velocidad de afuera. Nos sentamos en círculo y, poco a poco, iban cayendo las mochilas al suelo. Yo les preguntaba ¿cómo llegaste hoy?, ¿qué tal estuvo el día?, ¿en qué parte del cuerpo sientes el cansancio o la rabia? Varios de ellos de ellos respondían con monosílabos “Bien”, “Mal”, “Cansado”. Mientras que otros preferían hablar desde el cuerpo: se tiraban al piso boca arriba, se tapaban la cara con las manos, o se sentaban abrazando las rodillas. A partir de estas pequeñas escenas se hacía visible cómo el taller no comenzaba “en ceros”, puesto que cada niño traía consigo una carga emocional y corporal que condicionaba su disposición para el encuentro.

Con el fin de acompañar esta transición, se introducían ejercicios simples de respiración y juegos de regulación corporal. El juego del “semáforo” fue recurrente: al escuchar “verde”, algunos niños corrían desbordados, chocando con otros, sin mirar; el rojo les costaba: sin embargo, seguían riendo, moviendo manos y pies o aprovechaban una pausa para empujar al compañero. A partir del paso de los talleres, la respuesta empezó a cambiar: en “amarillo” aparecía un

movimiento mucho más consciente, miradas que buscaban no chocar; en ‘rojo’ respiraciones audibles, ojos cerrados, manos sobre el pecho o el abdomen, como si poco a poco pudieran reconocer que el cuerpo también podía ser lugar de calma y no solo de descarga.

En repetidas ocasiones, este momento permitió nombrar lo que el cuerpo estaba diciendo sin palabras. Una niña que siempre estaba cruzada de brazos, apoyada contra la pared, comenzó a participar tímidamente cuando el ejercicio consistía en ‘dibujar’ con una parte del cuerpo cómo se sentía ese día: primero movió apenas la punta del pie, luego se atrevió a girar los hombros, hasta que en la última sesión levantó los brazos en un gesto amplio, como de abrazar el aire. Otro niño, que llegaba con energía aparentemente inagotable y se tropezaba con todo, empezó a reconocer su fuerza cuando, en el ‘semáforo’ se dio cuenta de que al correr descontrolado asustaba a sus compañeros. Esta toma de consciencia, trabajada desde la experiencia lúdica, nos abrió la puerta a conversaciones acerca del cuidado de sí mismo y del otro: ‘Si como así ¿a quién puedo lastimar?’, ‘¿Qué siente mi cuerpo cuando me detengo?’.

De tal manera, el momento ‘Yo Soy’ funcionó como un pequeño relato etnográfico en cada inicio de sesión: puesto que no solo era un calentamiento técnico, sino un espacio donde se hacían visibles los estados de ánimo, las tensiones y los modos de habitar el cuerpo de cada niño.

### **“Yo con el otro” – La relación con los demás desde el respeto y la diferencia**

Una vez que el vínculo individual se había fortalecido, se introdujeron juegos que requerían de la interacción con el otro: lanzar pelotas por turnos, pasar objetos sin que se cayeran, leer señales no verbales. Estas actividades, que implicaban coordinación, escucha y

atención compartida, evidenciaron tensiones latentes en el grupo: emergieron empujones, palabras ofensivas y gritos. Este momento coincidió con lo que Alcántara (2012) denomina la etapa de “experimentación relacional”, en la cual el conflicto es entendido no como una falla, sino como una oportunidad pedagógica para el aprendizaje de la convivencia. Fue precisamente ahí donde el cuidado mutuo se volvió una necesidad explícita: detener el juego, hacer pausas reflexivas, preguntar “¿qué pasó?”, “¿cómo te sentiste?” y reconstruir acuerdos comunes, permitió consolidar lo que Dussel (1995) llama el “encuentro cara a cara”, donde el otro ya no es visto como un obstáculo o enemigo, sino como un sujeto que merece reconocimiento y respeto. La reiteración autónoma de las normas: “no pegar”, “respetar al compañero”, “trabajar en equipo”; muestra que el grupo comenzaba a interiorizar principios de ética relacional. Esta transición entre la competencia individual y el trabajo colaborativo no fue impuesta, sino construida desde la experiencia compartida. Algunos niños, incluso, comenzaron a anticipar errores ajenos o acompañar a quienes se frustraban, sin mediación directa del adulto, lo que da cuenta de un proceso emergente en acción y de una ética del cuidado sostenida entre pares.

### **“Juntos con el objeto” – El malabar como mediador del vínculo y la coordinación**

Este fue uno de los momentos más ricos a nivel técnico, expresivo y simbólico. El objeto circense —ya fuera pelota, clava, aro o swing— dejó de ser un simple instrumento de manipulación para convertirse en un canal de relación entre los participantes. Al principio, algunos niños sabotearon el juego lanzando objetos con fuerza o dejándolos caer intencionalmente. Esto obligó a replantear las dinámicas: pasar del gran grupo a parejas o tríos, reorganizar roles y ofrecer más libertad de exploración. Estas decisiones pedagógicas, en coherencia con lo que Alcántara propone de esta manera reflejan la necesidad de adaptar el acompañamiento formativo a las características del grupo, reconociendo los conflictos como

oportunidades para resignificar el vínculo con el otro. La diferencia entre los objetos —tanto en forma como en función— generó tensiones entre los niños (“¡yo quiero ese, el mío no sirve!”), pero permitió trabajar la adaptabilidad, el respeto por lo diverso y el aprendizaje a partir de lo disponible. Estas experiencias, que exigieron negociación, escucha y creatividad, fueron también prácticas vivas de ética relacional.

### **“Somos creando” – La construcción colectiva como cierre simbólico del proceso**

El cierre del taller con una creación compartida, una secuencia de movimientos, o una coreografía en grupo, una “máquina humana”— tuvo un valor profundamente simbólico. La exposición dejó de ser un acto de validación individual y se transformó en una producción colectiva donde el error era acompañado, no juzgado, y donde las ideas surgían de los aportes múltiples. Este tránsito de la competencia a la colaboración refleja lo que Dussel (1995) define como el encuentro “cara a cara” con el otro, en el que la diferencia no se elimina, sino que se integra para construir algo común. En este sentido, el acto de corregir con ternura, ceder una propuesta o integrarse en una coreografía grupal fue expresión concreta de una comunidad que comprendía que crear con el otro es también cuidarlo: una experiencia ética del cuidado interpersonal. Desde el cuerpo en movimiento.

### **Taller 1 / 26 de septiembre 2024**

#### *Ilustración 2*



*Nota: Mingataller de circo y teatro Arte para Cuidarte en el marco del proyecto de jóvenes por la paz 2024 día 26 de septiembre 2024*

*fuentes: archivo personal*

La primera sesión del taller CUIDARTE en el Castillo de las Artes fue marcada, desde el comienzo, por una mezcla intensa de entusiasmo y tensión. Desde que llegué al aula, varios niños corrieron a mi encuentro con preguntas rápidas ¿tú eres el profe de circo?, ¿de teatro?, ¿hoy vamos a hacer trucos? Esta curiosidad inicial convivió, sin embargo, con un clima de hostilidad normalizada: los cuerpos se empujaban, los insultos circulaban con regularidad, y el aula se encontraba segmentada por grupos. De un lado, varios niños venezolanos y afrodescendientes eran objeto de burlas y agresiones verbales; del otro, se organizaban pequeños “clanes” por barrio o afinidad futbolera. Las niñas, en su mayoría, se mantuvieron en la periferia, entre la apatía y la defensa, convertidas con frecuencia en blanco de molestias o comentarios agresivos.

Este escenario es la confirmación de que la experiencia no partía de un “grupo neutro”, sino de una realidad relacional atravesada por la violencia y la segregación. Desde una perspectiva etnográfica, la primera imagen del aula evidencia lo que Dussel denomina “encubrimiento del otro”: el compañero no aparece como un sujeto digno de cuidado, sino como una amenaza, rival y destinatario de la agresión. En términos de Krotz, el cuidado interpersonal aquí no está

presente como práctica ética; por el contrario, lo que prima es la desconfianza y la necesidad de protegerse.

Frente a este clima, la primera decisión pedagógica fue construir un espacio mínimo del encuentro corporal compartido. Propuse tomarnos de las manos y formar una circunferencia. Este gesto, aparentemente simple, detonó resistencias profundas; puesto que algunos niños se negaban abiertamente a tocar a ciertos compañeros) "yo no le doy la mano a ese veneco"), otros se reían, otros se soltaban en cuanto sentían el contacto. Lo que en otra aula pudo ser un juego de calentamiento, en este contexto se convierte en un acto político: el círculo revela la fractura de la alteridad. En clave de Dussel, lo que apareció en este instante fue la imposibilidad inicial del "cara a cara": el otro no era reconocido como rostro, sino como estigma.

En lugar de insistir mecánicamente en la dinámica, opté por detener el ejercicio y abrir un diálogo. Preguntas como ¿qué es el respeto?, ¿qué es el otro para ustedes?, ¿qué es un espacio compartido? Sirvieron para desplazar momentáneamente la atención del juego hacia el sentido ético de encontrarse. Las respuestas fueron de una tonalidad sencilla, pero significativa:

"respetar es no pegar", "respetar es no insultar", "respetar es no dañarse". Aún cuando estas definiciones tenían un tono normativo, abrían una puerta: los niños empezaban a nombrar, con sus propias palabras, la relación entre su cuerpo, el cuerpo del otro y el espacio que compartían. Desde Jara, este momento puede leerse como el inicio de una reconstrucción de sentidos: el aula una no es solo un lugar para "hacer circo", sino un territorio donde se problematiza cómo convivir.

Una vez establecidas algunas reglas básicas (como no pegar, no insultar, cuidar el espacio, cuidar los objetos), se introdujeron los primeros elementos circenses: meteoro, clavos, pelotas, aros y diabolos. La reacción inmediata fue más que reveladora: varias claves se transformaron en

“bates”, el meteoro en látigo improvisado, las pelotas en proyectiles que volaban sin control. LA violencia previa se transformó en objeto. De nuevo, el cuerpo hablaba más rápido que cualquier discurso: las herramientas de juego eran representadas como armas, mostrando como las historias de agresión y conflicto se encargan en la forma de usar los objetos. Aquí se hace evidente lo que Alcántara advierte: en contextos de vulnerabilidad, el primer trabajo del circo social no es técnico, sino de contención y resignificación del espacio y del objeto.

El momento de desborde dio lugar a una intervención clave: suspendí el uso libre de los materiales y realicé una breve demostración, no para exhibir virtuosismo, sino para reorientar el sentido del objeto. Al mostrar cómo una clava puede girar suavemente, cómo una pelota puede ser lanzada y recibida con cuidado, cómo el meteoro puede generar trayectorias estéticas en lugar de golpes, se abrió la posibilidad de que el grupo imaginara otros usos del mismo objeto. De nuevo, el gesto fue pedagógico y ético: el objeto circense dejaba de estar al servicio de la agresión y comenzaba a volverse mediador de juego y coordinación.

Ya en la segunda parte de la sesión, introduje el juego de “el reloj”, que consistía en moverse por el espacio siguiendo consignas del tiempo (segundos, minutos, horas) y direcciones, obligando al grupo a escucharse y coordinarse. Al principio, reaparecieron los empujones y el caos; sin embargo, a medida que la dinámica avanzaba, surgieron momentos de cooperación y risa compartida. Por primera vez en la jornada, el grupo experimentó un breve instante de “nosotros” que no estaba organizado ni por la burla ni por la violencia, sino por la complicidad en el juego. En términos de categorías, este fue un indicador incipiente del cuidado interpersonal en construcción: los cuerpos empezaban a regular su energía para no dañar al otro, aunque fuera de una manera frágil e inestable.

El cierre de la sesión, durante la entrega del refrigerio, devolvió la escena a la realidad cruda del contexto: nuevamente se hicieron visibles los gritos, empujones y peleas por la comida. Casos como los enfrentamientos entre Yazmín y Lady, mostraron que las normas no construidas en el aula no se traducen automáticamente en cambios estables fuera del marco del juego. Dicho retorno al conflicto es fundamental, no como “fracaso”, sino como evidencia de la profundidad de las dinámicas de violencia que atraviesan la vida cotidiana de los niños.

Desde la perspectiva de la sistematización propuesta por Jara, la sesión 1 se configura entonces como un punto de partida para comprender el proceso: permite identificar el grado cero de cuidado interpersonal (agresión normalizada, uso violento del objeto, segregación explícita) y, al mismo tiempo, visibiliza los primeros gestos pedagógicos de contención, diálogo y resignificación. Metodológicamente, se trata de un momento de “acogida y lectura del campo”: puesto que, como formador, mi rol no fue aún “enseñar circo”, sino escuchar, observar y estabilizar las condiciones mínimas de seguridad ética y corporal.

En síntesis, la reconstrucción histórica de esta primera sesión muestra que el taller CUIDARTE comenzó en un contexto de fuerte desprotección relacional. El círculo de manos, la conversación sobre el respeto, la resignificación del objeto circense y el juego colectivo funcionaron como pequeñas fisuras en esta lógica. La tabla 4 recoge estos indicios en forma de indicadores y dificultades, pero es en este relato analítico y etnográfico donde se evidencia el sentido pedagógico y ético de lo sucedido, más allá de la mera descripción de las actividades llevadas a cabo.

*Tabla 4: Indicadores de aprendizaje y dificultades en la Sesión 1 del taller CUIDARTE.*

Momento / Actividad	Indicador de aprendizaje	Evidencia observada	Dificultad presentada
Juego “De la cintura para arriba” (Inicio)	Reconoce a sus compañeros y participa en la dinámica grupal	Algunos niños cooperan, otros evitan tomarse de las manos	Segregación, burlas, rechazo al contacto físico
Reflexión sobre el respeto (Desarrollo)	Identifica el respeto hacia el otro, el espacio y sí mismo	Responden: “no pegar”, “no insultar”, “no dañarse”	Dificultad para comprender que respetar al otro es respetarse a sí mismo
Demostración de objetos circenses	Reconoce los objetos como herramientas de trabajo	Curiosidad y atención durante la demostración	Uso agresivo inicial de clavos y swings
Juego “El reloj”	Sigue consignas básicas y coopera en grupo	Risas, trabajo conjunto, atención al turno	Al inicio hay empujones y desorden
Refrigerio (Cierre)	—	—	Persisten golpes, jalones y conflictos entre pares

*Nota.* Elaboración propia a partir del diario de campo de la sesión 1, registros de observación directa y evidencias del proceso pedagógico inicial. La tabla presenta los primeros acercamientos de los niños al respeto, el uso de objetos circenses y la convivencia grupal.

## Taller 2 / 3 de octubre 2024

### *Ilustración 3*



*nota: Mingataller de circo y teatro Arte para Cuidarte en el marco del proyecto de jóvenes por la paz 2024 día 3 de octubre 2025*

*fuentes: archivo personal*

El segundo día del taller me permitió reflexionar sobre el cuidado interpersonal como experiencia viva en el aula. En un contexto inicial marcado por la timidez, la agresividad física y la exclusión donde el contacto físico agresivo parece ser una forma habitual de vinculación de los niños participantes del taller, se hace evidente la urgencia de generar espacios pedagógicos que promuevan el reconocimiento ético del otro como diferente, pero legítimo.

Por eso mismo la segunda sesión en el Castillo de las Artes comenzó con la llegada de un grupo de aproximadamente 25 niños, en su mayoría nuevos, lo que evidenció nuevamente la falta de una población estable en el espacio. El taller se abrió con un juego ya conocido por algunos: “la cabeza para arriba”, lo cual sirvió como puente entre los asistentes antiguos y los nuevos. Desde el inicio, volvió a observarse una fuerte segregación entre los niños, quienes se agrupaban según afinidades como la etnia, el barrio o el equipo de fútbol que apoyaban, excluyendo a quienes no compartían estos vínculos. La timidez también fue evidente en muchos, quienes encontraban difícil presentarse o expresarse frente al grupo.

Durante el desarrollo del primer ejercicio de desplazamiento por el espacio con señales de color<sup>4</sup>, se repitieron patrones de agresividad: empujones, jalones, insultos murmurados entre grupos, y desinterés por seguir instrucciones. Las niñas, especialmente, tendían a aislarse o a refugiarse en sus celulares, en parte debido al ambiente hostil. Esta situación motivó una pausa

---

<sup>4</sup> Juego del semáforo, para más detalles remitirse a las planeaciones o diarios de campo

reflexiva, donde se propuso un objetivo claro: aprender a desplazarse cerca del otro sin necesidad de contacto físico. A través de la conversación y la insistencia, la actividad comenzó a adquirir forma, y poco a poco los niños lograron implicarse desde la atención, el autocontrol y la curiosidad, aprendiendo a moverse con respeto y conciencia del cuerpo ajeno.

Posteriormente, se abrió un espacio pedagógico para introducir el concepto de pantomima y expresión corporal, donde por primera vez se generó un diálogo horizontal entre los niños. A través de preguntas abiertas, tales como ¿alguna vez han visto un mimo? ¿Qué les recuerda los mimos?, ¿Como podemos comunicarnos sin necesidad de hablar?, de esta manera se promovió la construcción colectiva de conocimiento, donde todos aportaban desde sus referentes culturales y vivencias. Esto fortaleció el cuidado interpersonal., permitiendo que niños que antes no se conocían pudieran intercambiar ideas sin recurrir al juicio o al conflicto.

Se continuo la sesión con el juego del “ladrón y el guardián” el cual puso a prueba estas nociones en una dinámica de equipo, pero también evidenció tensiones internas: mientras los niños más pequeños se involucraban espontáneamente, las niñas mayores mostraban resistencia y poca disposición para ayudar a las más pequeñas. La exclusión volvió a aparecer, esta vez dentro del propio género. Esta situación dio paso a otra intervención pedagógica: una reflexión sobre el ritmo de aprendizaje y la importancia de la empatía y la colaboración. Gracias a esto, y al rediseño lúdico del ejercicio incluyendo mímicas como “luces, cámara, acción” y aplausos para fomentar la participación y la atención, las relaciones empezaron a transformarse. Las niñas mayores comenzaron a apoyar a las pequeñas, y los niños más grandes asumieron roles de liderazgo positivo.

En esta sesión, el circo social emergió como herramienta transformadora al vincular el juego, el movimiento y la creatividad con dinámicas de respeto y comunidad. Se reintrodujeron

los objetos de circo —como pelotas, clavos y aros—, retomando la conversación sobre el respeto hacia uno mismo, los otros y los objetos. Los niños recordaron reglas previas, como no agredir ni tratar mal a los compañeros ni al espacio. Se estableció también una nueva norma de cuidado hacia los materiales, lo que permitió recuperar su uso pedagógico y simbólico como objeto para el juego y la creación y no para la violencia.

La actividad final con malabares sirvió para evidenciar el progreso del grupo. En un primer momento, los objetos solo se pasaban entre amigos, reflejando aún dinámicas de exclusión. Sin embargo, con el avance del ejercicio y la necesidad de coordinación, los niños comenzaron a colaborar colectivamente, rompiendo los límites de afinidad y generando una dinámica grupal más inclusiva.

En el cierre se formó una circunferencia donde todos nos sentamos a hablar donde por medio de esta permitió recoger percepciones y emociones. Las respuestas evidenciaron que los niños disfrutaron especialmente de los juegos de representación y las dinámicas grupales. Incluso las niñas más tímidas reconocieron haber disfrutado al sentirse incluidas. A pesar de ciertos comentarios sobre el caos generado por los más pequeños, el balance general fue positivo y revelador: la clase no solo propició el aprendizaje de técnicas circenses o teatrales, sino que también funcionó como un espacio de experimentación social y emocional, donde poco a poco se fueron desdibujando las fronteras de la exclusión y afianzando formas más sanas de convivir.

La segunda sesión del taller CUIDARTE confirmó una de las tensiones estructurales del proceso: la inestabilidad de la población. Llegaron aproximadamente 25 niños, muchos de ellos nuevos, lo que implicó reiniciar parte del trabajo de contención y acuerdos que se habían construido en la sesión anterior. Desde la perspectiva de la sistematización, este dato no es menor: puesto que la rotación constante de participantes dificulta la consolidación de prácticas de cuidado

interpersonal y obliga a pensar el taller como un espacio de ‘‘entrada y salida’’ permanente, más que como un grupo cerrado y estable.

El inicio de la sesión retomó un juego ya conocido para quienes habían asistido antes –‘‘de la cintura para arriba’’/‘‘la cabeza para arriba’’-, que sirvió como puente entre antiguos y nuevos. No obstante, aparecieron rápidamente patrones observados en la sesión 1: los niños se agruparon según afinidades (barrio, etnia, equipo de fútbol), se escucharon comentarios despectivos hacia quienes no pertenecían a esos grupos y varias niñas optaron por aislarse o refugiarse en el celular. Desde una perspectiva etnográfica, la escena repetía la lógica de segregación: el cuerpo del otro seguía siendo ‘‘extraño’’, ‘‘sospechoso’’, ‘‘peligroso’’.

Con el fin de trabajar esta situación, propuse un ejercicio de desplazamiento por el espacio con señales de color (el ‘‘semáforo corporal’’). La consigna era sencilla: moverse evitando choques, regulando la velocidad y cuidando el cuerpo propio y ajeno. En un principio el juego se vivió como licencia para el desbordamiento: empujones, carreras, choques intencionales, insultos murmurados. Esta reacción confirmó que el autocuidado y el cuidado del otro aún no estaban interiorizados como prácticas cotidianas. Sin embargo, al detener la actividad y abrir una breve reflexión - ‘‘¿qué sienten cuando los empujan?’’, ‘‘¿qué pasaría si corremos sin mirar?’’, ‘‘¿es posible jugar sin golpearnos?’’- comenzaron a salir respuestas que daban cuenta de una insipiente consciencia espacial. ‘‘Si corro así, puedo tumbar a alguien’’, ‘‘a mí no me gusta que me peguen’’, ‘‘se puede jugar sin hacer daño’’.

Desde las categorías, este momento señala un primer paso hacia lo que en la tabla de triangulación denominé autocuidado como consciencia espacial: el cuerpo comienza a reconocer que su movimiento tiene consecuencias sobre el otro. Dussel ayuda a entender que aquí se está

gestando una forma mínima de alteridad: el otro aparece como alguien cuya integridad merece ser tenida en cuenta, y no solo como un obstáculo a esquivar.

A la mitad de la sesión, se introdujo un nuevo eje: la pantomima y la expresión corporal. Anterior a proponer ejercicios, “¿pregunté ‘han visto alguna vez un mimo?’”, “¿cómo se comunica un mimo si no puede hablar?”, “¿es posible contar algo solo con el cuerpo?”. A mitad de sesión, se introdujo un nuevo eje: la pantomima y la expresión corporal. Antes de proponer ejercicios, pregunté: “¿Han visto alguna vez un mimo?”, “¿Cómo se comunica un mimo si no puede hablar?”, “¿Es posible contar algo solo con el cuerpo?”. Estas preguntas permitieron la perspectiva hacia un espacio de diálogo horizontal donde los niños conectaron sus propios referentes culturales (mimos en plazas, payasos de barrio, videos de redes sociales) con la temática de la clase. Este intercambio de saberes, en clave freireana, permitió que el conocimiento no fuera impuesto, sino co-construido a partir de lo que los participantes traían consigo.

En la práctica, la pantomima funcionó como un dispositivo para desplazar la palabra agresiva hacia el gesto expresivo. Niños que antes gritaban o insultaban, ahora ensayaban caras tristes, gestos de miedo, movimientos de alegría. La timidez fue más marcada en las niñas mayores, que al inicio evitaron exponerse, pero los niños más pequeños se lanzaron con espontaneidad, regalando escenas cómicas y exageradas. Este contraste evidenció cómo el contexto ya había producido en los mayores una cierta “coraza” frente a la expresión pública, mientras que los más pequeños conservaban todavía una libertad gestual menos condicionada.

La dinámica del juego “el ladrón y el guardián” hizo énfasis en este trabajo relacional. En esta actividad, la coordinación silenciosa fue clave: se requería observar al compañero, anticipar sus movimientos, decidir juntos. No obstante, también aquí emergieron tensiones: las niñas mayores,

por ejemplo, mostraban reticencia a involucrarse con las más pequeñas, reproduciendo esquemas de exclusión dentro del mismo género. Esta situación abrió la puerta a una intervención pedagógica específica: se generó una pausa para hablar sobre los diferentes ritmos de aprendizaje, la importancia de acompañar en lugar de ridiculizar y el valor de la empatía como base del trabajo en equipo.

Gradualmente, y apoyados por un rediseño lúdico del ejercicio (se añadieron consignas como “luces, cámara, acción” y aplausos colectivos para reconocer el esfuerzo de cada participante), el grupo comenzó a transformarse. Las niñas mayores pasaron de “mandar” o regañar a “enseñar” y apoyar; algunos niños grandes empezaron a ocupar roles de liderazgo positivo, orientando a los más pequeños sin imponer ni humillar. En términos de Dussel, se pasaba de una relación centrada en el “yo” (que se afirma dominando) a una relación donde el otro aparece como alguien cuya fragilidad convo Hacia el final de la sesión, se reintrodujeron los objetos circenses —pelotas, clavos, aros— retomando la conversación sobre el respeto hacia uno mismo, hacia los otros y hacia los materiales. A diferencia de la sesión 1, en esta ocasión el grupo recordó varias de las normas acordadas (“no pegar con las clavos”, “no lanzar pelotas a la cara”, “no dañar los objetos”) sin necesidad de repetirlos en detalle. Esto no implica que la agresividad desapareciera por completo, pero sí que comenzaba a existir una memoria colectiva de acuerdos de cuidado.

La actividad de malabares en grupo evidenció tanto avances como límites. En un comienzo, los niños solo pasaban objetos a sus amigos, reproduciendo círculos cerrados de afinidad; son obstante, a medida que el ejercicio exigía mayor coordinación, se hizo necesario incluir a quienes estaban alrededor, independientemente de si eran “del mismo barrio” o “del mismo equipo”. La necesidad técnica (no dejar caer la pelota o el aro) se convirtió en argumento pedagógico a favor de la inclusión: para que el juego funcionara, era indispensable salir de los clanes y colaborar con

cualquiera que estuviera en la ronda. Aquí el circo social se mostró como mediador concreto de procesos de inclusión: no desde el discurso moralizante, sino desde la lógica misma de la dinámica de juego.

El cierre en círculo permitió recoger percepciones y emociones. Muchos niños mencionaron que lo que más les había gustado eran los juegos de representación y las dinámicas grupales; algunas niñas tímidas reconocieron que, aunque al principio sintieron vergüenza, se sintieron más incluidas que en la sesión anterior. También aparecieron críticas y comentarios sobre el “caos” generado por los más pequeños, lo que permitió retomar la conversación sobre la paciencia, la diferencia de edades y la necesidad de construir normas colectivas que protejan a todos. En clave de sistematización, la Sesión 2 se puede leer como un momento de transición: ya no se parte del “vacío” de acuerdos, sino de una serie de normas y experiencias previas que se reactivan y se ponen a prueba con un grupo parcialmente nuevo.

El análisis de esta jornada muestra que el cuidado interpersonal comienza a manifestarse en tres niveles:

Corporal	Mayor conciencia espacial y regulación de la fuerza al desplazarse y al usar objetos.
Relacional	Gestos emergentes de apoyo (niñas mayores ayudando a pequeñas, niños grandes asumiendo liderazgo positivo).
Simbólico	Desplazamiento de la agresión verbal hacia formas de expresión corporal (pantomima, juego dramático) y consolidación de acuerdos de cuidado sobre objetos y espacio.

En iguales circunstancias, la sesión deja claras las tensiones: la segregación por origen y afinidades persiste, la rotación de participantes debilita la continuidad pedagógica y la violencia aún aflora en momentos críticos. En lugar de ver esto como fracaso, la reconstrucción

histórica-analítica permite entender que el taller opera en un contexto donde la violencia es estructural, y que, precisamente por eso, los pequeños movimientos hacia la empatía, la colaboración y la inclusión tienen un sentido valor pedagógico y ético significativo.

La Tabla 5 sintetiza estos avances y dificultades en forma de indicadores, pero es esta lectura etnográfica e interpretativa la que muestra cómo, sesión tras sesión, el circo social va funcionando como un dispositivo de resignificación del cuerpo, del otro y del objeto, en el camino lento y no lineal hacia la construcción del cuidado interpersonal.

Tabla 5: *Indicadores de aprendizaje y dificultades en la Sesión 2 del taller CUIDARTE.*

<b>Momento / Actividad</b>	<b>Indicador de aprendizaje</b>	<b>Evidencia observada</b>	<b>Dificultad presentada</b>
Caminar con velocidades (Inicio)	Regula su desplazamiento según consignas	Algunos logran esquivar sin chocar	Empujones, caos, agresiones verbales
Pantomima individual	Expresa emociones con el cuerpo	Niños pequeños participan con espontaneidad	Timidez marcada en niñas mayores
Juego “Ladrón y Guardián”	Participa en acciones colectivas sin palabras	Niños pequeños se integran al juego	Niñas mayores excluyen a las pequeñas
Dinámica “Luces, cámara y acción”	Aumenta la participación y seguridad escénica	Más sonrisas, integración, aplausos	Al inicio apatía y desinterés

<b>Momento / Actividad</b>	<b>Indicador de aprendizaje</b>	<b>Evidencia observada</b>	<b>Dificultad presentada</b>
Reflexión sobre el respeto	Comprende el respeto por sí mismo, el otro y los objetos	Aceptan la norma de cuidado de los materiales	Persisten dudas en la autorregulación
Malabares en grupo	Coopera sin elegir solo a sus amigos	Se pasan los objetos a todo el grupo	Exclusión inicial, preferencia por cercanos

*Nota.* Elaboración propia a partir del diario de campo de la sesión 2, registros audiovisuales y observación participante. Se evidencian avances en expresión corporal, respeto por los objetos y participación en dinámicas colectivas.

### **Taller 3 / 10 de octubre 2024**

#### *Ilustración 4*



*nota: Mingataller de circo y teatro Arte para Cuidarte en el marco del proyecto de jóvenes por la paz 2024 día 10 de octubre 2025*

*fuentes: archivo personal*

Tabla 6: *Indicadores de aprendizaje y dificultades en la Sesión 3 del taller CUIDARTE.*

Momento / Actividad	Indicador de aprendizaje	Evidencia observada	Dificultad presentada
Presentación “De la cabeza para arriba”	Aumenta la expresividad corporal	Niños pequeños más espontáneos	Hostilidad entre pequeños y grandes
Juego del meteoro	Controla el cuerpo dentro del juego	Mayor entrega al ejercicio con el tiempo	Golpes, agresiones, interrupciones
Caminata por velocidades	Reconoce y ejecuta consignas corporales	Jordan lidera mostrando los ritmos	Empujones y apatía de algunos
Juegos Vaqueros y Zombies	Disminuye la agresión y mejora el trabajo en parejas	Risas, expresión dramática, cooperación	Desmotivación inicial
Exploración por objetos	Experimenta sin agredir con materiales	Uso creativo de pelotas, swings, clavos	Caos inicial y lanzamientos indebidos
Máquina humana (Cierre)	Construye colectivamente una creación escénica	Grupos presentan sus máquinas	Un grupo no lograba organizarse al inicio

*Nota.* Elaboración propia con base en el diario de campo de la sesión 3 y la sistematización de las actividades expresivas, juegos dramáticos y creación colectiva mediante la máquina humana.

La tercera sesión del taller CUIDARTE significó un punto de inflexión en la disposición del grupo frente al juego colectivo. A diferencia de la primera jornada, en la que predominaban el caos y la agresión abierta, y de la segunda, atravesada por la rotación de participantes, en esta ocasión se percibió desde el inicio una actitud más expectante y menos defensiva. Muchos niños llegaron preguntando qué se haría ese día, algunos incluso recordando espontáneamente acuerdos

previos: “Hoy sí no vamos a pegar”, “acuérdense que no se dañan las pelotas”, “profe, ¿vamos a hacer otra vez el juego del semáforo?”.

El momento de “Yo soy” permitió constatar pequeños pero significativos cambios en la manera de habitar el espacio. Aunque seguían existiendo cuerpos tensos y miradas a la defensiva, el tránsito entre la calle y el salón se dio con menos gritos, menos carreras descontroladas y más atención a las consignas iniciales. En los juegos de calentamiento, la alternancia entre quietud y movimiento —inspirada en el “semáforo corporal”— fue asimilada con mayor fluidez: al escuchar “rojo”, la mayoría de los niños lograba detenerse sin empujar; ante “verde”, el movimiento era intenso, pero menos invasivo. Desde tus categorías, esto indica una transición del autocuidado puramente físico hacia una autorregulación más compleja, donde el cuerpo empieza a responder no solo al impulso, sino también a la consigna compartida.

En la parte central de la sesión se propuso profundizar en el trabajo con objetos circenses en dinámicas de pequeño grupo. La consigna principal fue organizarse en tríos para realizar pases de pelotas y aros en secuencias simples, aumentando progresivamente el nivel de dificultad. Este diseño no fue neutro: trabajar en tríos obligaba a salir de las duplas “preferidas” y abrir el juego a un compañero más, lo que desestabilizaba levemente los clanes cerrados. No obstante, al inicio aparecieron tensiones: algunos niños se negaban a trabajar con quienes consideraban “torpes” o “lentos”, otros reclamaban siempre los objetos “mejores”, y no faltaron las burlas cuando alguien dejaba caer la pelota.

Estas reacciones son muestra de que el cuidado interpersonal se encontraba en una fase intermedia: había una intención de jugar juntos, pero el error del otro seguía siendo, a menudo, motivo de ridiculización. A la luz de Dussel, se podría decir que la alteridad estaba aún en construcción: el otro comenzaba a aparecer como compañero de juego, pero aún no como sujeto

cuya vulnerabilidad mereciera plena responsabilidad. En términos de Jara, esta dinámica se trataba de una etapa en la que el proceso formativo no es lineal, sino que combina avances y regresiones.

Ante las burlas reiteradas y la frustración de algunos niños que no lograban coordinar los pases, decidí hacer una pausa para visibilizar el vínculo entre error, aprendizaje y cuidado. Preguntas como “¿cómo se sienten cuando se equivocan y se ríen de ustedes?”, “¿es posible aprender algo nuevo sin equivocarse?”, “¿qué pasaría si, en vez de reírnos, ayudamos al que falla?” pusieron en el centro del diálogo la experiencia compartida de la torpeza y la vulnerabilidad. Desde la perspectiva de Freire, este momento puede leerse como un ejercicio de conciencia crítica: no se trató de imponer una norma (“no se burlen”), sino de problematizar colectivamente qué relaciones quieren construir en el taller.

de La devolución de los niños fue reveladora. Varios reconocieron que no les gustaba que se burlaran de ellos cuando fallaban, aunque admitieron que reírse del otro “a veces daba risa”. Esta ambivalencia permitió introducir la idea de que el cuidado interpersonal implica contener el impulso de la burla para hacerse cargo del efecto que tiene en el compañero. A nivel corporal, este giro se tradujo en gestos concretos: algunos comenzaron a ofrecer segundas oportunidades (“¡inténtalo otra vez!”), a sostener la pelota para que el otro pudiera coordinar mejor, o a celebrar pequeños logros en lugar de subrayar los tropiezos. En un segundo momento, se introdujo el juego “máquinas de movimiento”, donde cada niño debía proponer un gesto con su objeto (pelota, clava, aro, meteoro) y el grupo debía integrarlo a una secuencia colectiva. Esta actividad favoreció la aparición de liderazgos emergentes y permitió que niños que en otras dinámicas pasaban desapercibidos asumieran un rol central al proponer movimientos creativos. Algunos participantes, como Jordan, comenzaron a organizar espontáneamente la secuencia, marcando

entradas y salidas de compañeros, lo que dio lugar a un liderazgo menos autoritario y más orientado a la coordinación del grupo.

Sin embargo, estos liderazgos no estuvieron exentos de tensiones. En ciertos momentos, el deseo de controlar la secuencia derivaba en regaños o imposiciones hacia quienes “no seguían bien la coreografía”. Esto permitió trabajar una dimensión específica del cuidado interpersonal: el cuidado en el ejercicio del liderazgo. Se plantearon preguntas como “¿cómo liderar sin gritar?”, “¿cómo corregir sin humillar?”, “¿qué tipo de líder necesita este grupo?”. Al dialogar sobre estas cuestiones, el propio Jordan y otros niños líderes comenzaron a ajustar su tono de voz, a explicar mejor las consignas y a validar el aporte de sus compañeros, lo que muestra que el liderazgo también es un espacio donde se juega la ética del cuidado.

El cierre de la sesión recuperó estos aprendizajes de manera explícita. En el círculo final, varios niños nombraron como momento significativo el instante en que “dejó de dar rabia” que el otro se equivocara, o cuando “por fin salió” una secuencia que había costado varias repeticiones. Esta verbalización indica que los participantes no solo estaban recordando actividades, sino también procesando la dimensión afectiva y relacional del taller. En términos de sistematización, la Sesión 3 se configura como un momento de tránsito en el que el grupo empieza a reconocerse como colectivo de aprendizaje, aunque las tensiones vinculadas a la burla, la impaciencia y la competencia sigan presentes.

En síntesis, la reconstrucción de esta tercera sesión muestra un escenario donde el cuidado interpersonal avanza desde la mera contención física hacia una práctica más compleja, que incluye la aceptación del error propio y ajeno, la construcción de liderazgos más éticos y el uso del objeto circense como mediador de vínculos cooperativos. Siguiendo la matriz de triangulación, podría decirse que el autocuidado entra aquí en una fase de transición, en la que la

intención de cuidarse y cuidar al otro coexiste con dificultades para regular la emoción y transformar completamente las lógicas de agresión aprendidas en otros espacios

#### **Taller 4 / 17 de octubre 2025**

##### *Ilustración 5*



*nota: Mingataller de circo y teatro Arte para Cuidarte en el marco del proyecto de jóvenes por la paz 2024 día 17 de octubre 2025*

*fuelle: archivo personal*

Al llegar al Castillo de las Artes, el ambiente ya se sentía distinto. Varios niños corrían entre los pasillos, mezclados entre equipos y barrios que antes parecían irreconciliables. Algo comenzaba a cambiar en la manera en que se encontraban: ya no se agrupaban únicamente por afinidad o territorio, sino que el juego y la confianza estaban empezando a generar nuevas alianzas. Al verme, algunos se acercaron con entusiasmo y, con la espontaneidad que solo puede nacer de la emoción genuina, preguntaron a qué hora empezaría la clase. Esa energía inicial marcó el tono de lo que sería una jornada profundamente significativa.

En el aula, ya reunidos con la profesora y la directora, comenzamos en círculo. Fue un momento de palabra, de escucha. Les preguntamos cómo se sentían y qué esperaban del día. Las

respuestas revelaron realidades crudas: varios confesaron que no habían comido nada aún y que esperaban con ansias el refrigerio; otros dijeron que lo que más les ilusionaba era “jugar y divertirse”, porque esta clase era la única donde podían hacerlo. No era solo una actividad más: para muchos, este espacio representaba un pequeño respiro, un lugar donde podían ser niños.

Sorprendentemente, el grupo estaba más sereno que en ocasiones anteriores. Ellos mismos recordaron las reglas: respeto, cuidado, trabajo en equipo. Ya no era necesario repetirlas desde afuera, porque comenzaban a interiorizarlas, a hacerlas propias. Hablamos del trabajo en equipo, del uso de objetos y del respeto, tanto por el espacio como por los compañeros y por uno mismo. Desde lo pedagógico, se planteó un diálogo profundo sobre del cuidado interpersonal.: ¿cómo comprendemos al otro? ¿cómo nos vinculamos desde el respeto? Las respuestas de los niños mostraron avances: “El respeto hacia uno mismo es no golpearse ni insultarse”, dijo uno. Otro completó: “Cuando respetamos al otro, también nos respetamos, porque no queremos que nos peguen”. Eran palabras que revelaban un trabajo que iba más allá del aula, un trabajo que estaba calando hondo en su forma de habitar el mundo.

La clase de circo comenzó con juegos de calentamiento. Se retomaron las velocidades trabajadas anteriormente (verde, amarillo y rojo) y luego se pasó al juego de “Vaqueros”. Como en sesiones pasadas, surgieron roces y agresiones, pero esta vez, al detener el ejercicio para dialogar, los niños respondieron con mayor apertura. Recordaron la reflexión inicial, bajaron la guardia y el juego se transformó. Volvieron las risas, la atención al otro, el deseo de participar.

La siguiente actividad fue con pelotas. Al principio, algunos niños las dejaban caer adrede o provocaban conflictos, lo que llevó a una nueva reorganización del grupo. Se formaron parejas, y eso ayudó: se sintieron más seguros, más conectados. El cambio de estructura fue una estrategia pedagógica clave, pues permitió una interacción más directa, más cercana. Pronto

comenzaron a explorar otras formas de lanzar y recibir: por detrás del cuello, entre las piernas, con un solo brazo. Se activó la creatividad, se encendió el juego. El circo dejaba de ser técnica para convertirse en exploración, en descubrimiento, en comunicación lúdica.

Pasamos a trabajar en tríos. Fue allí donde aparecieron nuevas tensiones. Algunos niños, especialmente los más pequeños, expresaron su incomodidad al tener objetos distintos a los de sus compañeros. Hubo que hablar sobre la diferencia, sobre cómo lo diverso también es una oportunidad para aprender. Con paciencia, se explicó que cada objeto tenía su magia y que adaptarse a lo distinto también es parte de crecer. Al principio hubo resistencia, pero con el tiempo, comenzaron a jugar desde esas diferencias, aceptándolas.

En un rincón del aula, un grupo de niñas intentaba enseñarle a una compañera más pequeña. La buena intención pronto se convirtió en desacuerdo, y fue necesario intervenir. La pedagogía aquí no se impuso con fuerza, sino desde la empatía: hablar de la paciencia, del acompañamiento, de cómo cada proceso es único y merece ser respetado.

Para cerrar, los tríos crearon una pequeña secuencia de movimientos: una coreografía improvisada de malabares. Algunos lo lograron con rapidez; otros, con dificultad. Pero todos, sin excepción, tuvieron la posibilidad de intentarlo, de reír, de equivocarse y volver a empezar. Al final, observaban a sus compañeros con atención, sin burlas ni juicios. Había alegría en el ambiente, una alegría sencilla pero poderosa: la de sentirse vistos, acompañados, integrados.

Ese último momento fue revelador. En sus miradas brillaba algo más que entusiasmo: era confianza. La clase no fue perfecta ni carente de conflictos, pero fue profundamente humana. El circo, como herramienta social y pedagógica, funcionó una vez más como puente. No se trataba solo de aprender a lanzar una pelota o usar un objeto, sino de encontrarse con el otro,

comprenderlo, y convivir. Lo que vivimos allí fue más que una clase: fue un acto de construcción colectiva, de transformación desde el juego.

Tabla 7: *Indicadores de aprendizaje y dificultades en la Sesión 4 del taller CUIDARTE.*

<b>Momento / Actividad</b>	<b>Indicador de aprendizaje</b>	<b>Evidencia observada</b>	<b>Dificultad presentada</b>
Conversatorio inicial	Reconoce normas, respeto y trabajo en equipo	Niños recuerdan reglas y conceptos	Hambre, cansancio, dispersión
Juego "Vaqueros"	Regula impulsos tras la reflexión	Juegan con más conciencia	Empujones iniciales
Trabajo con pelota en parejas	Coopera con otro sin conflicto	Exploración creativa de lanzamientos	Algunos conflictos al inicio
Trabajo en tríos con objetos distintos	Se adapta a materiales diferentes	Logran coordinar después de resistirse	Incomodidad por la diferencia
Enseñanza entre niñas	Apoya el proceso de otro	Intentan enseñar a la más pequeña	Discusiones, falta de paciencia
Creación de secuencia (Cierre)	Diseña una pequeña coreografía grupal	Observan, ríen y disfrutan sin burlas	Frustración en algunos niños

*Nota.* Elaboración propia a partir del diario de campo de la sesión 4, centrada en los procesos de cooperación, exploración con objetos circenses, liderazgo y regulación del comportamiento en el grupo.

**Taller 5 / 24 de octubre 2025**

*Ilustración 6*



*nota: Mingataller de circo y teatro Arte para Cuidarte en el marco del proyecto de jóvenes por la paz 2024 dia 24 de octubre 2025*

*fuentes: archivo personal*

La quinta sesión del taller CUIDARTE funcionó como una especie de cierre ritual del proceso y permitió observar con mayor claridad las transformaciones alcanzadas, así como las tensiones que aún permanecían. Desde el comienzo, se percibió un cambio notable en el ambiente: los niños y niñas ingresaron al aula con menos empujones, se organizaron rápidamente en círculo y varios recordaron por iniciativa propia los acuerdos de cuidado construidos en sesiones anteriores: “no pegar”, “no insultar”, “cuidar los objetos”, “jugar todos”.

de El momento de calentamiento retomó algunos juegos ya conocidos, pero esta vez fueron los propios niños quienes propusieron variaciones y asumieron la conducción de ciertas dinámicas. Jordan, por ejemplo, se ofreció para dirigir el “semáforo corporal”, indicando cuándo correr, reducir la velocidad o detenerse. A diferencia de la primera sesión, su liderazgo se ejerció sin gritos ni imposiciones; ajustaba el ritmo según la respuesta del grupo, se reía con ellos y no de ellos, y aceptaba sugerencias de otros sobre cómo hacer el juego más interesante. Este cambio en el estilo de liderazgo señala lo que, en la tabla de triangulación, se identifica como liderazgo positivo: una forma de guiar que se fundamenta en la responsabilidad compartida y no en la dominación.

En la parte central de la sesión se planteó el reto de construir una “máquina humana” utilizando los objetos circenses trabajados a lo largo del taller. La consigna fue que cada niño o niña escogiera un movimiento con su objeto (pelota, aro, clava, meteoro, pañuelos) y que, entre todos, se diseñara una secuencia en la que los gestos se encadenaran fluidamente. Este ejercicio exigía escucha, coordinación, memoria y, sobre todo, reconocimiento del otro como parte indispensable del conjunto: si una persona no entraba a tiempo, si lanzaba la pelota con demasiada fuerza, si no atendía al compañero, la “máquina” se desajustaba. Durante el proceso de creación, se observaron varios indicadores de cuidado interpersonal consolidado. En primer lugar, hubo una distribución más equitativa del espacio: ya no se agolpaban en un solo punto del salón ni relegaban a ciertos niños a las esquinas; al contrario, discutieron colectivamente dónde ubicar a cada quien para que todos fueran visibles. En segundo lugar, se dio una inclusión voluntaria de niños que en sesiones anteriores tendían al aislamiento. Algunos de ellos fueron invitados por sus compañeros a ocupar lugares clave en la secuencia, y se celebró su participación con aplausos y sonrisas, lo que sugiere una disminución de la segregación interna.

En tercer lugar, el manejo de los objetos mostró una clara transformación respecto a la primera sesión. Las clavav dejaron de ser utilizadas como armas; las pelotas ya no se lanzaban de forma descontrolada para golpear; el meteoro se convirtió en herramienta para dibujar trayectorias compartidas en el aire. Esto confirma que el circo social puede resignificar el objeto circense de instrumento de agresión a mediador estético y relacional, cuando está acompañado de una intencionalidad ética clara y de un trabajo sistemático de contención y reflexión.

No obstante, el proceso creativo no estuvo exento de conflictos. En algunos momentos aparecieron desacuerdos sobre quién debía ocupar posiciones “más vistosas” o quién proponía los movimientos “más interesantes”. Estas tensiones fueron abordadas directamente en el grupo,

preguntando: “¿Qué es más importante: que todos brillen un poco o que solo unos pocos destaquen?”, “¿Qué tipo de máquina queremos ser: una donde solo mandan unos, ¿o una donde cada pieza cuenta?”. Estas preguntas, en línea con la ética de Dussel, colocaron en el centro la idea de comunidad: la “máquina humana” se convirtió en metáfora para pensar qué tipo de colectivo deseaban construir.

El momento de la presentación final —aunque no se tratara de un espectáculo formal, sino de una muestra interna— concentró de manera simbólica muchos de los aprendizajes del proceso. Al ejecutar la secuencia, se observaron cuerpos más atentos al entorno, miradas que buscaban confirmación en el otro, gestos de apoyo cuando alguien olvidaba su movimiento. Si una pelota caía, el grupo retomaba sin culpar a quien la había dejado caer; si un niño entraba tarde, otro lo guiaba discretamente a su lugar. A nivel de tus categorías, esto se traduce en un autocuidado consolidado como práctica corporal, emocional y social: se cuida el propio cuerpo, se cuida al compañero y se cuida el funcionamiento del colectivo.

El cierre reflexivo de la sesión invitó a poner en palabras lo vivido a lo largo de las cinco jornadas. Preguntas como “¿qué cambió desde la primera hasta esta última sesión?”, “¿cómo se relacionan hoy con sus compañeros y con los objetos?”, “¿qué se llevan de este taller para su vida fuera del Castillo?” generaron respuestas profundas. Varios niños expresaron que ya no sentían tanta necesidad de pelear “por todo”, que habían aprendido a “jugar sin hacerse daño” y que ahora veían a sus compañeros “más como amigos que como enemigos”. También aparecieron narraciones sobre cambios pequeños pero significativos, como pedir perdón después de empujar, cuidar el lugar donde se juega o no reírse cuando alguien falla.

Desde la perspectiva de la sistematización, la Sesión 5 permite construir una síntesis interpretativa del proceso: confirma que, aunque las condiciones estructurales de vulnerabilidad,

violencia y segregación no se resuelven con cinco sesiones de circo, sí es posible generar prácticas situadas de cuidado interpersonal que transforman temporalmente las relaciones dentro del espacio pedagógico. El liderazgo positivo, la inclusión voluntaria, la máquina humana sin violencia y la resignificación del objeto son evidencias concretas de ello

Al mismo tiempo, la sesión deja abiertas preguntas críticas: ¿qué pasa con estos aprendizajes cuando el taller termina?, ¿cómo sostener en el tiempo las prácticas de cuidado sin un dispositivo pedagógico que las alimente?, ¿qué articulaciones son necesarias con otras instancias institucionales (escuela, familia, políticas públicas) para que estas transformaciones no queden aisladas? Siguiendo a Jara, la reconstrucción histórica de esta última sesión no debe entenderse como cierre definitivo, sino como punto de partida para nuevas reflexiones sobre el lugar del circo social en la construcción de pedagogías del cuidado en contextos de vulnerabilidad.

### **Aprendizajes de la experiencia:**

El taller Cuidarte, desarrollado en el Castillo de las Artes con niños entre las edades de los 8 años a 16 años, población que vive en contextos de segregación y vulnerabilidad, permitió encontrar diferentes hallazgos y aprendizajes, se buscó mediante la reconstrucción histórica y el análisis de datos generar una sistematización de experiencias la cual permitió identificar y evidenciar aprendizajes significativos que fortalecen la mirada crítica del arte como herramienta pedagógica transformadora, de la mano se evidencio como el rol docente sufría cambios y fue puesto a prueba a lo largo de los talleres por lo tanto fue clave organizar en 3 momentos estos aprendizajes:

## **Circo Social como Herramienta Pedagógica Transformadora**

La transformación pedagógica no radicó únicamente en que los participantes aprendieran técnicas de malabar o Flow Art, sino en que estas prácticas corporales y lúdicas posibilitaron otras formas de vínculo: menos centradas en la agresión y más orientadas al cuidado de sí, del otro y del colectivo.

Desde la perspectiva de Alcántara, el circo social es caracterizado por poder articular lo artístico, lo lúdico y lo comunitario, situando así el cuerpo y el objeto circense en el centro de la acción pedagógica. En el taller CUIDARTE, esta articulación se visibilizó en varios niveles. En primer lugar, el cuerpo pasó de ser un territorio de confrontación —donde se empuja, se golpea y se invade el espacio ajeno— a ser un espacio con legitimidad en torno de expresión y encuentro. Los ejercicios de calentamiento, el juego del “semáforo corporal”, las dinámicas de espejo y las secuencias colectivas obligaron a los niños y niñas a tomar conciencia de su propio movimiento y de su relación con el entorno.

La transformación fue tardía y no fue lineal, pero, a lo largo de las cinco sesiones, se observó un tránsito desde la desregulación motriz y la hiperactividad violenta hacia un manejo más consciente de la fuerza, del ritmo y de la proximidad con el otro.

En segundo lugar, el objeto circense —clavas, pelotas, aros, meteoros, pañuelos— ya no fueron interpretados exclusivamente como instrumento de agresión (bates, látigos, proyectiles). En las primeras sesiones, las clavav eran levantadas como armas, las pelotas se lanzaban a la cara, el meteoro se usaba para golpear. La intervención pedagógica consistió, precisamente, en resignificar ese uso: mostrar otras posibilidades del objeto, asociadas al desafío técnico, la estética del movimiento y la necesidad de confianza mutua. Puesto que, cuando una pelota solo

permanece en el aire si alguien la lanza con cuidado y otro la recibe con atención, el objeto deja de ser recurso para dañar y pasa a ser un vehículo de cooperación.

Este desplazamiento confirma que el potencial pedagógico del circo social no solo reside en la técnica en sí misma, sino en el modo en que el objeto es enmarcado y acompañado desde una ética del cuidado.

En tercer lugar, el circo social operó como herramienta transformadora en torno a la dimensión relacional. La secuencia de momentos “Yo soy”, “Yo con el otro”, “Juntos con el objeto” y “Somos creando” muestra un diseño intencionado que va de la conciencia individual al encuentro con el otro y a la construcción de un “nosotros”. En “Yo soy”, el cuerpo se reconoce como territorio propio y natural, con emociones, cansancios y potencias; en “Yo con el otro”, el juego exige contacto, coordinación y reconocimiento de la diferencia; en “Juntos con el objeto”, la técnica de malabar o Flow Art se vuelve excusa para practicar la confianza; en “Somos creando”, la máquina humana final integra la experiencia de que nadie sobra y de que la acción colectiva depende de la participación de cada quien.

Leído desde Dussel, este recorrido puede entenderse como un proceso de emergencia de la alteridad: puesto que el otro deja de ser solo amenaza o competencia y aparece como sujeto cuya vulnerabilidad reclama responsabilidad.

A partir de ello, afirmar que el circo social es “transformador” sin matices sería caer en una lectura ingenua o romancista del proceso. Dado a que experiencia del taller CUIDARTE muestra, sintéticamente, que la transformación es parcial, frágil y situada. Durante las sesiones, fue posible contener temporalmente la violencia, generar prácticas de apoyo mutuo, redistribuir el liderazgo y construir acuerdos de cuidado. Por ese motivo, escenas como los conflictos

durante el refrigerio, las burlas que reaparecían frente al error o la persistencia de la segregación por nacionalidad, raza o género suscitaban que el circo, por sí solo, no desactiva las condiciones estructurales que producen esas formas de relación.

En clave de Noddings y Krotz, se conjetura que decirse que el circo social abre oportunidades para ejercer el cuidado interpersonal, pero esas oportunidades deben ser sostenidas por estructuras más amplias (institucionales, familiares, comunitarias) con el objetivo de trascender el tiempo acotado del taller.

Desde el punto de vista metodológico, la sistematización brindó una perspectiva para evitar dos riesgos frecuentes en la lectura del circo social: como primera medida, la idealización acrítica (“el circo cambia vidas” como consigna vacía), y por otro, la subvaloración reduccionista que lo ve solo como entretenimiento. La triangulación entre diarios de campo, registros audiovisuales y marcos teóricos (Alcántara, Dussel, Krotz, Jara, Freire) evidenció que sí hubo transformaciones observables en los modos de relacionarse: disminución de la agresión física durante el juego, mayor cuidado del espacio y de los objetos, emergencia de liderazgos empáticos, incorporación voluntaria de niños antes aislados. Pero también mostró que estos cambios estaban atravesados por tensiones, y límites.

El análisis crítico permitió entonces sostener una posición intermedia con mayor rigor: el circo social no es ni milagro ni adorno, sino herramienta potente bajo ciertas condiciones.

Entre esas condiciones, la experiencia del Castillo de las Artes subyace en al menos tres perspectivas. La primera es la intencionalidad ética del formador. Puesto que los mismos ejercicios podrían haberse orientado únicamente a la destreza técnica o a la espectacularidad; no obstante, aquí se diseñaron y recopilaron para problematizar el respeto, la empatía y la alteridad.

La segunda es la lectura situada bajo el contexto: no se trató de aplicar una “receta” de circo social, sino de responder a dinámicas específicas de violencia, segregación y vulnerabilidad infantil identificadas en la lectura etnográfica.

La tercera es la apertura a la participación de los niños como sujetos de palabra: los espacios de reflexión, los círculos de cierre y las devoluciones permitieron que ellos interpretaran lo vivido y pusieran en cuestión tanto sus propias prácticas como las decisiones del formador.

En síntesis, la interpretación crítica de la experiencia es pertinente al afirmar que el circo social funcionó, en el marco del taller CUIDARTE, como una herramienta pedagógica transformadora en un sentido acotado y focalizado: resignificó temporalmente ciertas formas de habitar el cuerpo, el objeto y el vínculo; dio cabida a nuevas posibilidades concretas con el fin de ensayar prácticas de cuidado interpersonal; generó experiencias de alteridad ajenas a las dadas en el contexto cotidiano de los niños. De igual manera, la sistematización previene que estas transformaciones son vulnerables si no se articulan con otros procesos educativos, comunitarios y políticos. Reconocer esta doble dimensión —potencia y límite— es, precisamente, aquello que permite hablar del circo social no como eslogan, sino como práctica pedagógica compleja que exige reflexión constante, revisión crítica y articulación con consignas más profundas alrededor del derecho al cuidado y a la dignidad en contextos de vulnerabilidad.

#### Construcción del cuidado interpersonal.: Del Conflicto al Reconocimiento del Otro

---

La consecutiva construcción del cuidado interpersonal en el taller CUIDARTE no partió de un “punto cero” de neutralidad, sino, por el contrario, de un escenario saturado de conflicto: agresiones físicas y verbales normalizadas, uso violento de los objetos, rechazo al contacto corporal y una fuerte segregación por nacionalidad, raza, género y barrio. En las primeras

sesiones, el cuerpo del otro aparecía ante todo como amenaza; el vínculo se organizaba alrededor de la competencia y el dominio.

Desde la perspectiva de Dussel, se logra visibilizar que el taller comenzó en una situación de anulación de la alteridad: puesto que el otro no era reconocido como sujeto, sino como obstáculo o blanco de la violencia. Esta lectura es clave porque nos permite entender el cuidado interpersonal no como punto de partida, sino como horizonte a construir.

En este contexto, el circo social fue ejecutado como un laboratorio de relaciones donde fue posible ensayar otras formas de encuentro. La transición “del conflicto al reconocimiento del otro” no se dio de manera rápida ni lineal, sino a partir de una serie de microprocesos observables alrededor de las cinco sesiones. Al inicio, el trabajo se focalizó en la contención: delimitar el espacio, establecer acuerdos mínimos (“no pegar”, “no insultar”, “cuidar los objetos”), detener el juego cuando la violencia escalaba, visibilizar las consecuencias de los empujones y los golpes.

Estos primeros momentos no son todavía cuidado interpersonal, sin embargo, sí manifiestan el marco de seguridad sin el cual el cuidado resulta imposible de ejecutar. Siguiendo a Alcántara, se trata de la fase de “acogida”, que es aquella en la cual la tarea pedagógica primordial es evitar que la lógica de la calle se reproduzca sin mediación dentro del taller. A medida que se consolidaban estas condiciones mínimas, emergieron prácticas incipientes de cuidado. En la segunda y tercera sesión, se observó una mayor conciencia espacial: los niños empezaron a evitar choques innecesarios, a regular la velocidad en el “semáforo corporal”, a reconocer que su movimiento podía dañar al otro. En términos de la matriz de triangulación, este fue el paso del “cuerpo desbordado” al cuerpo que toma en cuenta la presencia ajena.

Aquí se concreta lo que Krotz entiende por cuidado interpersonal como práctica situada: puesto que el cuidado no es un valor abstracto, sino la decisión cotidiana de ajustar la propia acción para no lesionar al otro. Esta modificación necesaria fue especialmente visible cuando los participantes modificaron la fuerza con la que lanzaban pelotas o sostenían clavos, y cuando, sin mediación directa del adulto, comenzaron a recordarse entre sí las normas construidas.

El trabajo en parejas y tríos, desarrollado con mayor profundidad en las sesiones 3 y 4, suscitó un segundo umbral en la construcción del cuidado interpersonal. La exposición del error en un espacio reducido conllevó a confrontar las lógicas de burla y humillación que habían sido tan radicales al inicio del proceso. La resistencia a trabajar con determinados compañeros (“porque se equivoca”, “porque es lento”, “porque es venezolano”) hizo evidente la persistencia de esquemas de exclusión. Sin embargo, las dinámicas de espejo, malabares compartidos y secuencias conjuntas generaron experiencias concretas de interdependencia: sin el otro, el ejercicio no funcionaba. La decisión de repetir un pase en lugar de reírse, de ajustar el lanzamiento para facilitar la recepción, de aplaudir un pequeño logro en lugar de subrayar la torpeza, son gestos que muestran la emergencia de una ética del cuidado en acción.

Desde Noddings, se podría conjeturar que el taller conllevó a producir “encuentros de cuidado”, donde alguien se deja afectar por la vulnerabilidad ajena y responde a ella con apoyo, no con desprecio. Un tercer límite se alcanza en la quinta sesión, con la construcción de la “máquina humana” y la aparición de liderazgos positivos. Es allí donde el cuidado interpersonal se manifiesta ya no solo en la regulación del propio cuerpo o en la relación diádica, sino más precisamente en la preocupación por el funcionamiento del colectivo. El cuidado se amplía: se preserva la integridad física, no obstante, también la secuencia conjunta; el lugar del compañero que antes estaba aislado, la participación de quienes suelen quedarse al margen.

El hecho de que niños antes identificados como “conflictivos” tomaran el rol de coordinación sin recurrir al grito o a la amenaza indica que la noción de liderazgo se estaba resignificando desde la responsabilidad y no desde el poder sobre los otros. En clave de Dussel, esto supone un desplazamiento del “yo que se impone” al “yo que se hace cargo del nosotros”. A raíz de esto, la sistematización muestra que este tránsito del conflicto al reconocimiento del otro es ambivalente y reversible. Puesto que las escenas de violencia que reaparecen en momentos como el refrigerio, los comentarios discriminatorios que siguen circulando en los intermedios o la tendencia a competir por los lugares “más vistosos” en la máquina humana visibilizan que el cuidado interpersonal no está instalado de una vez y para siempre.

Siguiendo a Jara, los procesos formativos son graduales y no lineales: ya que combinan avances significativos con retrocesos que recuerdan la fuerza de las condiciones estructurales (pobreza, violencia, racismo, sexismo) que afrontan los niños en su cotidianidad. El mérito del taller no está en “eliminar” el conflicto, sino más bien en haber generado espacios protegidos donde ese conflicto pudo ser catalogado, problematizado y parcialmente transformado.

Desde una lectura crítica, la construcción del cuidado interpersonal en CUIDARTE puede interpretarse como la construcción de prácticas intermitentes pero reales de reconocimiento del otro en un contexto donde ese reconocimiento no está garantizado. El circo social hizo aportes como el lenguaje corporal y el lenguaje lúdico, para que estas prácticas fueran posibles; la lectura etnográfica del contexto dirigió las intervenciones; y la sistematización brindó visibilidad, con más nitidez, tanto las potencias como los límites de lo logrado.

---

Más allá de afirmar que “el circo enseñó a cuidar”, la experiencia invita a sostener una tesis más focalizada: el circo social, cuando se diseña y acompaña desde una ética del cuidado, abre grietas en las lógicas de violencia y exclusión, posibilitando a niños y niñas oportunidades precisas para experimentar lo que significa reconocerse y reconocerse mutuamente como sujetos dignos de respeto, apoyo y vínculo.

#### Didáctica Flexible: Adaptación al Contexto

La didáctica flexible no fue, sin embargo, sinónimo de improvisación sin rumbo, sino más bien de capacidad de reajuste continuo a partir de la lectura etnográfica del contexto y de lo que iba ocurriendo en cada sesión. Desde el inicio del proceso, la variabilidad del grupo se consolidó en un desafío didáctico central. La llegada de niños nuevos en la sesión 2, la ausencia de algunos que habían asistido a la sesión anterior, la coexistencia de edades diversas (entre 7 y 15 años) y de niveles de habilidad muy distintos obligaron a replantear en varios momentos la estructura prevista de las actividades. Un plan concebido para un grupo estable tuvo que transformarse en una secuencia de propuestas con “entradas” múltiples, para que quienes asistían por primera vez pudieran integrarse sin que los que ya llevaban varias sesiones sintieran que “volvían a empezar de cero”.

La inclusión de juegos conocidos (como el “semáforo corporal” o el “de la cintura para arriba”) al comienzo de varias clases dio respuesta a esta lógica: funcionaban como puente entre lo ya trabajado y lo nuevo, posibilitando un terreno común para todos.

La didáctica flexible también se ejecutó en la modificación de los objetivos de cada sesión en relación de lo que emergía en el aula. Existieron momentos en que la planificación original se focalizaba en avanzar en una progresión técnica (por ejemplo, aumentar el número de objetos en

el aire o introducir una nueva figura de malabar), sin embargo, la intensidad del conflicto o la aparición de agresiones físicas revelaron como evidente que era necesario suspender temporalmente esa meta y priorizar el trabajo sobre el respeto, la contención o la regulación emocional.

En la Sesión 1, el uso de las clavas como bates para golpear a otros niños obligó a parar la actividad y reconstruir el significado del objeto antes de seguir; en la Sesión 2, los empujones recurrentes durante los juegos de desplazamiento hicieron necesario el introducir una reflexión sobre el espacio y el cuidado del cuerpo propio y ajeno antes de continuar con la exploración técnica. Esta capacidad de “cambiar de carril” en el momento, a pesar de que implicara renunciar a parte del plan inicial, fue fundamental para sostener la seguridad del grupo y no sacrificar el cuidado interpersonal en nombre del progreso técnico.

Otro rasgo fundamental de esta didáctica flexible radica en la adaptación a la heterogeneidad del grupo. Sin embargo, no todos los niños llegaban con las mismas experiencias corporales, emocionales o sociales: algunos tenían más facilidad motriz, otros presentaban mayor inhibición; algunos venían con una trayectoria previa en talleres artísticos, otros nunca habían participado en actividades de este tipo; algunos tenían un lugar de liderazgo casi automático en la dinámica barrial, otros ocupaban posiciones de marginalidad o estigmatización. Esto hizo necesario el diseñar actividades con distintos niveles de complejidad a la vez: mientras unos podían experimentar con secuencias más avanzadas de malabar, otros se concentraban en sostener un solo objeto sin que se cayera, y otros encontraban su lugar en la expresión clownesca, más ligada al gesto y al juego dramático que a la destreza técnica.

Bajo esta perspectiva, la didáctica flexible se benefició de la idea freireana de educación dialógica: puesto que el saber no venía solo del formador, sino también de las experiencias,

intereses y saberes previos de los niños y niñas. A partir de ello, se trabajó la pantomima, por ejemplo, se partió de los mimos que ellos habían visto en la calle, en plazas o en redes sociales; cuando se exploró el clown, se retomaron figuras y relatos cercanos a su vida cotidiana, más que modelos abstractos.

Esta escucha activa hizo posible el ajustar las consignas para que tuvieran sentido para el grupo y no fueran percibidas como algo impuesto desde fuera. La flexibilidad didáctica acarrea el reconocer los tiempos emocionales del grupo. Hubo días en que los niños llegaban especialmente cargados por situaciones vividas en el barrio o en la casa, y la intensidad de esa carga se hacía visible en el cuerpo: movimientos bruscos, dificultad para escuchar, interrupciones constantes. En esos momentos, insistir en una estructura rígida de la clase habría sido contraproducente. En cambio, se dio la oportunidad de alargar el momento de “Yo soy”, ósea dar más espacio a la palabra, permitir que las emociones encontraran un cauce a través del juego o del gesto previo a avanzar hacia ejercicios más estructurados. Esta decisión fue resultado de una comprensión del cuidado interpersonal como una práctica que no imposible de desligar del estado emocional de quienes participan: no se puede pedir cuidado a un cuerpo que no ha tenido oportunidad de procesar mínimamente su malestar.

Desde una lectura crítica, esta didáctica flexible no es ajena de tensiones. No obstante, la necesidad de adaptarse constantemente al contexto puede generar la sensación de que la progresión técnica queda “sacrificada” o también de que nunca se alcanza el nivel de dominio esperado en una disciplina artística. Por otro, el formador se ve expuesto a una exigencia permanente de toma de decisiones en tiempo real, que puede resultar desgastante y que requiere una sólida formación ética y pedagógica para no caer en la mera improvisación.

La sistematización de la experiencia estuvo enfocada en reconocer estos límites y desafíos, evitando idealizar la flexibilidad como virtud en sí misma y evidenciando que su potencia depende de estar anclada en un horizonte delimitado (en este caso, la construcción del cuidado interpersonal) y en una lectura constante de lo que ocurre en el grupo.

Al mismo tiempo, la reflexión sobre la didáctica flexible en CUIDARTE mostró que esta forma de hacer pedagogía no es opcional en contextos de vulnerabilidad social: es condición de posibilidad. Una didáctica rígida, que sea centrada exclusivamente en el logro de objetivos técnicos previamente fijados, ignoraría la complejidad de las historias de los niños y niñas, fortaleciendo quizás las lógicas de exclusión (“los que pueden seguir el ritmo” vs. “los que se quedan atrás”). En cambio, la flexibilidad brindó la posibilidad de que el taller se ajustara a ritmos diversos, a presencias intermitentes, a cambios de ánimo y a necesidades emergentes, sin dejar de lado el eje ético del cuidado.

En términos de Jara, podría decirse que la didáctica flexible fue la forma concreta en que la lectura etnográfica del contexto se materializó en decisiones pedagógicas concretas

### Inclusión y Reducción de Violencia

La inclusión y la reducción de la violencia en el taller CUIDARTE no son resultados ajenos a su entendimiento inherente, ya que no son resultados automáticos derivados de “poner a los niños a jugar”, sino como procesos frágiles y disputados que se construyeron en tensión permanente con lógicas profundamente arraigadas de exclusión y agresión. Desde la primera sesión fue muy evidente que el grupo llegaba atravesado por fronteras nítidas: niños colombianos vs. venezolanos, niños afrodescendientes vs. mestizos, niñas vs. niños, “los del barrio X” vs. “los de otro lado”.

Estas fronteras se expresaban en insultos, sobrenombres despectivos, empujones dirigidos a los considerados “inferiores” y en la ocupación desequilibrada del espacio: algunos se apropiaban del centro del aula, a pesar de que otros se quedaban relegados a las esquinas. La violencia, en este sentido, no era un accidente, sino una forma de organización del vínculo. En este escenario, el circo social permitió abrir fisuras en esas lógicas de exclusión al proponer arreglos de juego que exigían, para funcionar, la presencia activa de quienes inicialmente eran marginados. Actividades como las rondas con pases de pelotas y aros, la construcción de tríos y parejas, o la “máquina humana” de la quinta sesión, pusieron a prueba la necesidad inherente de incluir a todos, no solo a los “populares” o más hábiles. La necesidad técnica de que la pelota completara el circuito, o de que el aro no cayera o de que la secuencia conjunta tuviera sentido obligó al grupo a resignificar el valor funcional de cada participante, inclusive de aquellos a quienes antes evitaban o agredían. La inclusión, en este momento, no se predicó únicamente desde el discurso (“aquí todos valen lo mismo”), sino que se experimentó en el cuerpo: si alguien faltaba, la dinámica se rompía.

La reducción de la violencia se manifestó, de manera incipiente, en varios desplazamientos observables. Como primer caso, se produjo un cambio en el uso del espacio: los niños y niñas comenzaron a distribuirse de manera más equitativa en el salón, a abrir huecos para que otros pasaran, a evitar choques intencionales en los juegos de desplazamiento. En segundo lugar, se transformó el uso del objeto circense: clavos, pelotas y meteoros dejaron de ser, progresivamente, armas improvisadas para convertirse en soportes del juego.

La inclusión y la reducción de la violencia en el taller CUIDARTE no son resultados ajenos a su entendimiento inherente, ya que no son resultados automáticos derivados de “poner a los niños a jugar”, sino como procesos frágiles y disputados que se construyeron en tensión permanente con lógicas profundamente arraigadas de exclusión y agresión. Desde la primera sesión fue muy

evidente que el grupo llegaba atravesado por fronteras nítidas: niños colombianos vs. venezolanos, niños afrodescendientes vs. mestizos, niñas vs. niños, “los del barrio X” vs. “los de otro lado”.

Estas fronteras se expresaban en insultos, sobrenombres despectivos, empujones dirigidos a los considerados “inferiores” y en la ocupación desequilibrada del espacio: algunos se apropiaban del centro del aula, a pesar de que otros se quedaban relegados a las esquinas. La violencia, en este sentido, no era un accidente, sino una forma de organización del vínculo. En este escenario, el circo social permitió abrir fisuras en esas lógicas de exclusión al proponer arreglos de juego que exigían, para funcionar, la presencia activa de quienes inicialmente eran marginados. Actividades como las rondas con pases de pelotas y aros, la construcción de tríos y parejas, o la “máquina humana” de la quinta sesión, pusieron a prueba la necesidad inherente de incluir a todos, no solo a los “populares” o más hábiles. La necesidad técnica de que la pelota completara el circuito, o de que el aro no cayera o de que la secuencia conjunta tuviera sentido obligó al grupo a resignificar el valor funcional de cada participante, inclusive de aquellos a quienes antes evitaban o agredían. La inclusión, en este momento, no se predicó únicamente desde el discurso (“aquí todos valen lo mismo”), sino que se experimentó en el cuerpo: si alguien faltaba, la dinámica se rompía.

La reducción de la violencia se manifestó, de manera incipiente, en varios desplazamientos observables. Como primer caso, se produjo un cambio en el uso del espacio: los niños y niñas comenzaron a distribuirse de manera más equitativa en el salón, a abrir huecos para que otros pasaran, a evitar choques intencionales en los juegos de desplazamiento. En segundo lugar, se transformó el uso del objeto circense: clavos, pelotas y meteoros dejaron de ser, progresivamente, armas improvisadas para convertirse en soportes del juego coordinado; la agresión explícita con objetos bajó visiblemente gracias a las actividades guiadas. En tercer lugar, se registraron alteraciones en el lenguaje y las interacciones: si bien los insultos no desaparecieron del todo, su

frecuencia se redujo dentro del espacio del taller, y comenzaron a aparecer frases de apoyo, disculpas espontáneas después de empujar y gestos de invitación a participar dirigidos hacia quienes antes eran excluidos.

A partir de lo anterior, la sistematización permite ver que la inclusión lograda fue parcial y situada. En los momentos no mediados directamente por el juego o por la intervención del formador — como la entrega del refrigerio o las transiciones entre actividades— reaparecían las mismas dinámicas de violencia que caracterizan el contexto más amplio: jalones por la comida, burlas hacia niñas o niños más pequeños, comentarios xenófobos. Esto muestra que el taller no “eliminó” la violencia, sino que generó espacios acotados donde otras formas de relación fueran posibles y tangibles.

Desde Dussel y Noddings, se pueda objetar que el circo social creó micro-escenarios de reconocimiento del otro y de cuidado, pero estos micro-escenarios convivieron con estructuras de opresión que los desbordaban. La dimensión crítica de esta experiencia radica, por lo tanto, en reconocer que la inclusión y la reducción de violencia alcanzadas en CUIDARTE dependen de al menos tres factores: (a) la intencionalidad explícita del taller de trabajar el cuidado interpersonal como eje, y no solo la técnica; (b) el rol activo del formador en mediar conflictos, redistribuir la palabra, cuestionar abiertamente las prácticas discriminatorias y rediseñar actividades para que nadie quedara sistemáticamente por fuera; y (c) la presencia concreta de estructuras lúdicas (juegos, secuencias, máquinas humanas) que brindan la funcionalidad necesaria para la participación de todos. En ausencia de estos elementos, el circo podría haber reproducido las mismas lógicas de exclusión que pretendía transformar (por ejemplo, premiando solo al más habilidoso o dejando a los más “torpes” siempre al margen).

En síntesis, la interpretación analítica del proceso evidencia de manera sustancial que el taller CUIDARTE no logró una inclusión plena ni una erradicación de la violencia —objetivos imposibles en cinco sesiones frente a condiciones estructurales tan complejas—, sin embargo, sí produjo experiencias significativas donde niños y niñas pudieron ensayar otras formas de estar juntos: se incluyó a quienes antes se dejaba fuera, se redujo la agresión directa durante las dinámicas, se resignificaron objetos y jerarquías, y se abrió la posibilidad de sentirse mutuamente como algo más que enemigos o rivales. La apuesta del circo social, en este aspecto, no fue relegar el conflicto como un asunto sin importancia, sino al contrario, reconfigurarlo: desplazarlo desde la agresión destructiva hacia desafíos compartidos, negociaciones de lugar y tensiones que podían ser trabajadas pedagógicamente. Reconocer tanto estos logros como sus límites es primordial para no idealizar el papel del circo, pero tampoco para subestimar su capacidad de abrir grietas concretas en los muros de la exclusión y la violencia cotidiana.

### Educación Somática

La experiencia vivenciada del taller CUIDARTE dio cabida a comprender que la transformación de las relaciones entre los niños y niñas no puede concebirse solo desde el plano conductual (“dejar de pegar”, “no decir groserías”), sino que exige una reflexión un poco más profunda sobre cómo cada participante habita su propio cuerpo. Desde esta perspectiva, la educación somática —entendida como el conjunto de prácticas pedagógicas que buscan desarrollar conciencia corporal, percepción interna y autorregulación del movimiento y de la emoción— se reveló como un eje silencioso pero fundamental del proceso. Bajo un contexto donde muchos cuerpos han sido escenario de violencia, tensión constante y desconfianza, trabajar somáticamente implicó ofrecer la posibilidad de que esos cuerpos se experimentaran de otra manera más plausible: con atención, respeto y cuidado.

Los momentos iniciales de cada sesión (“Yo soy”), en apariencia sencillos, constituyeron la base de esta educación somática. Ejercicios como el juego del “semáforo corporal”, las respiraciones guiadas, las exploraciones de velocidad y pausa, o las dinámicas de espejo no solo “calentaban” el cuerpo, sino que abrían la posibilidad a sentirlo desde adentro y no ajenamente: notar si estaba cansado, agitado, rígido, ansioso. Perspectiva de autopercepción radicó su esencia en niños y niñas acostumbrados a que su cuerpo sea controlado desde afuera (por la escuela, la familia, la calle), más que escuchado desde adentro. De manera gradual, comenzaron a reconocer la relación entre su estado corporal y su manera de vincularse: cuando estaban muy acelerados, golpeaban más; cuando lograban bajar la velocidad, podían escuchar y coordinar mejor. De este modo, el taller no solo enseñó a “moverse”, sino a generar nociones de cómo se mueve y de lo que ese movimiento produce en uno mismo y en los otros.

Desde una lectura crítica, trabajar la educación somática en CUIDARTE conllevó también a intervenir en la memoria corporal de la violencia. Muchos de los gestos iniciales —empujones, choques, uso agresivo de objetos— no eran simples “malos comportamientos”, sino más bien respuestas encarnadas en contextos donde la fuerza y la tensión han sido necesarias para sobrevivir. En lugar de patologizar estas respuestas, la propuesta fue ofrecer experiencias corporales alternativas: movimientos suaves que no implicaban riesgo, contactos más cuidados, juegos donde la risa reemplazaba al grito. En la medida en que estos nuevos patrones se repetían, el cuerpo empezaba a registrar que no todo encuentro físico tiene que ser peligroso, ni todo acercamiento implica daño.

La educación somática, bajo estas nociones, funcionó como una reescritura parcial y gradual de esa memoria, sin llegar a negar el conflicto, pero ampliando el repertorio de respuestas posibles. De igual manera, la dimensión somática del taller se ligó estrechamente con el cuidado

interpersonal. Ya que no se trató solo de que cada niño reconociera su propio cuerpo, sino de que pudiera percibir el cuerpo del otro como algo más que un obstáculo o un blanco. Las dinámicas de malabares en parejas y tríos, los ejercicios de espejo y la construcción de la máquina humana exigieron una atención muy fina a la postura, al tiempo y al espacio del compañero.

Al aprender a ajustar la fuerza de un lanzamiento, respetar el ritmo ajeno o mantener un objeto sin invadir, los participantes no solo adquirieron habilidades técnicas, sino que también desarrollaron una escucha somática del otro, ósea, una sensibilidad natural hacia cómo se mueve, qué necesita para sentirse seguro y cómo acompañarlo sin imponerse. Esta dimensión somática de la empatía es inherente del cuidado interpersonal: cuidar no es solo “querer al otro”, sino también saber leer su cuerpo y actuar en consecuencia.

A pesar de ello, la sistematización muestra que la educación somática trabajada en CUIDARTE fue necesariamente intermitente y limitada. Cinco sesiones de circo social no pueden revertir años de experiencias corporales marcadas por el miedo, la rigidez o la violencia. Existieron días en que el cansancio, el hambre, el estrés o situaciones externas al taller superaban cualquier intención pedagógica, y el cuerpo volvía a reaccionar desde el automatismo defensivo.

Saber reconocer estos límites es fundamental y necesario para no idealizar la dimensión somática como si fuera una técnica “neutral” orientada a resolver por sí sola problemas de fondo. Por el contrario, la experiencia sugiere que la educación somática requiere continuidad, acompañamiento y articulación con otros espacios (escolares, familiares, comunitarios) que refuercen lo aprendido y no lo contradigan de inmediato.

A pesar de esto, los indicios recogidos en diarios de campo, observaciones y devoluciones permiten sostener que la educación somática desplegada en el taller CUIDARTE fue un componente

indispensable de la transición observada. Sin el trabajo de conciencia corporal, difícilmente hubiera sido posible avanzar hacia una ética del cuidado; sin la posibilidad de sentir el propio cuerpo de una manera particular, el discurso sobre el respeto habría sido relegado en el plano de la consigna moral. En este sentido, la experiencia atañe a pensar el circo social no solo como práctica artística o herramienta de inclusión, sino como un campo privilegiado orientado a desarrollar pedagogías del cuerpo donde la conciencia somática sea articulable explícitamente con la justicia, el cuidado y el reconocimiento del otro.

### **Conclusiones y validación de los hallazgos**

La sistematización del taller CUIDARTE, desarrollada con niños y niñas en situación de vulnerabilidad en el Castillo de las Artes, permitió comprender de manera crítica cómo el circo social, el Flow Art y la pedagogía del cuerpo pueden configurarse no solo como dispositivos técnicos de enseñanza artística, sino como mediaciones éticas y relacionales orientadas a la construcción del cuidado interpersonal. En coherencia con el enfoque metodológico de Oscar Jara Holliday (2018), este proceso no se limitó a reconstruir lo acontecido, sino que produjo conocimiento situado a partir de la experiencia, resignificando la práctica pedagógica desde una lectura reflexiva, contextual y transformadora.

La validación de los hallazgos se realizó mediante un ejercicio constante de devolución con los participantes, especialmente con los niños y niñas, quienes a través de espacios de diálogo compartieron percepciones, emociones y transformaciones en sus formas de relacionarse. Este ejercicio se complementó con la triangulación entre diarios de campo, registros audiovisuales y observación participante, fortaleciendo la coherencia entre experiencia, narración e interpretación. Asimismo, las observaciones de agentes educativos del Castillo de las Artes

permitieron contrastar las transformaciones evidenciadas en el aula con dinámicas observadas en otros espacios institucionales, aumentando la confiabilidad del análisis.

Uno de los hallazgos centrales fue reconocer que el objeto circense —pelota, aro, clava o swing— trasciende su dimensión instrumental para convertirse en mediador ético-relacional. El objeto dejó de ser únicamente herramienta de destreza para constituirse en puente entre cuerpos, ritmos y subjetividades diversas. En este tránsito, prácticas inicialmente marcadas por la competencia, el caos y la agresividad fueron dando paso, de manera progresiva aunque no lineal, a dinámicas de cooperación, escucha y construcción colectiva. Este desplazamiento confirma que el circo social no actúa como solución inmediata frente a conflictos relacionales, sino como proceso que requiere continuidad, acompañamiento y articulación institucional para consolidar transformaciones sostenibles.

Desde la perspectiva de la alteridad propuesta por Enrique Dussel (1995), se evidenció un tránsito del egocentrismo relacional hacia prácticas de reconocimiento del otro desde su diferencia. El juego circense posibilitó experiencias donde el error no fue sanción sino oportunidad, y donde el cuerpo se convirtió en territorio de diálogo. No obstante, también se identificaron tensiones propias del contexto: episodios de frustración, recaídas en dinámicas competitivas y resistencias iniciales al trabajo cooperativo. Estas situaciones permitieron comprender que el cuidado interpersonal no se impone desde la norma, sino que se construye en la experiencia compartida y en la repetición sostenida de prácticas relacionales.

En términos epistemológicos, esta sistematización aporta al campo de las artes circenses una comprensión del circo social como práctica pedagógica productora de conocimiento, desplazando su comprensión tradicional centrada en la técnica hacia una dimensión ética, política y formativa. El trabajo no solo valida el circo como herramienta de intervención social

—como lo han señalado Alcántara (2012) y otros estudios del campo— sino que propone entender el objeto circense como mediador de alteridad y cuidado, contribuyendo a consolidar el circo social como campo pedagógico legítimo dentro de las artes escénicas.

Asimismo, el proceso reafirma la importancia de intervenir pedagógicamente en la segunda infancia (8 a 10 años), etapa en la que las nociones de convivencia y cuidado comienzan a estructurarse con mayor estabilidad. Sin embargo, se hace necesario profundizar en investigaciones longitudinales que permitan analizar la sostenibilidad de estas transformaciones en el tiempo y explorar cómo este enfoque podría adaptarse a otras edades y contextos institucionales.

Finalmente, el taller CUIDARTE no solo transformó dinámicas relacionales en el grupo participante, sino que transformó también la práctica del docente en formación, consolidando una postura pedagógica sensible a la vulnerabilidad, al cuerpo y a la alteridad. En este sentido, la experiencia reafirma que cuando el aprendizaje es colectivo, situado y afectivo, el circo deja de ser únicamente espectáculo para convertirse en una pedagogía de la vida, capaz de articular arte, ética y convivencia en contextos atravesados por múltiples formas de exclusión.

Tabla 10 : *Indicadores de aprendizaje y dificultades pedagógicas emergentes en las cinco sesiones del taller CUIDARTE*

Sesión	Actividad / Momento	Indicadores de aprendizaje	Dificultades evidenciadas
1	Juegos iniciales con objetos circenses	Reconocimiento inicial del cuerpo en relación con el espacio y los otros. Primeros intentos de participación grupal.	Agresiones verbales y físicas, uso inadecuado de clavos, dificultad para respetar turnos y normas básicas de cuidado.

Sesión	Actividad / Momento	Indicadores de aprendizaje	Dificultades evidenciadas
2	Exploración guiada de malabares y dinámicas de proximidad	Inicio del respeto por el espacio personal, mayor control corporal y reducción de roces violentos.	Persisten impulsos bruscos, dificultad para sostener la concentración y controlar la fuerza.
3	Juegos colectivos y secuencias colaborativas	Mayor integración grupal, disposición al trabajo en equipo y regulación progresiva de emociones.	Tensiones en situaciones de error, discusiones por frustración y necesidad de acompañamiento constante.
4	Trabajo en parejas y dinámicas de confianza	Aceptación del error, disminución de la burla, fortalecimiento del respeto mutuo y del autocuidado emocional.	Inseguridad inicial, temor al fallo frente al otro y dependencia del acompañamiento docente.
5	Carrera del más lento, globo resignificado, exploración libre y máquina humana	Autocontrol corporal, creatividad simbólica, liderazgo positivo, trabajo en equipo, cooperación, apropiación afectiva del espacio y del objeto circense.	Uso agresivo inicial de pelotas, aislamiento momentáneo de algunos niños por uso del celular, dificultades de coordinación motriz en niños mayores.

*Nota:* elaboración propia a partir del análisis de los diarios de campo de las cinco sesiones del taller CUIDARTE, mediante observación participante, interpretación pedagógica y sistematización de experiencias según Jara Holliday (2018). La tabla sintetiza los principales aprendizajes y dificultades en relación con el autocuidado, la convivencia, la expresión corporal y el trabajo colectivo.

### **Recomendaciones para futuros formadores en circo social**

**Priorizar la contención antes de la técnica:** En contextos de vulnerabilidad, el primer objetivo no debe ser el dominio técnico del objeto, sino crear un espacio seguro, afectivo y respetuoso. El juego debe comenzar con el vínculo.

**Adaptar los ejercicios al nivel emocional del grupo:** En momentos de conflicto o dispersión, es más efectivo trabajar en parejas o tríos que en grandes grupos o muchas veces cambiar de actividad. Esto facilita el acompañamiento y el respeto por los tiempos individuales.

**Usar el objeto como mediador, no como fin:** El valor del objeto circense radica en su capacidad para mediar relaciones, no en su perfección técnica. El malabar no es solo para hacer, es también para encontrarse.

**Incluir pausas reflexivas y de cuidado:** Detener el juego para preguntar “¿qué pasó?” o “¿cómo te sentiste?” no corta el proceso, lo potencia. Escuchar al grupo fortalece la conciencia colectiva.

**Fomentar la creación colectiva como cierre:** La presentación final no debe ser una muestra para evaluar, sino una oportunidad para que los participantes se reconozcan como parte de un proceso común, donde todos son necesarios.

**Registrar el proceso de forma constante:** Llevar diarios de campo, audios o videos permite mirar con distancia, evaluar lo vivido y construir memoria pedagógica para futuras intervenciones.

## **Anexos**

Planeaciones:

<https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:x/s/ProyectoDeGrado545/EexHXLFa0ChNnRrUoOEmnaIBoI7haOZxvZFv12nqCIV9-Q?e=WlqG33>

Diario de campo 1:

<https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/ProyectoDeGrado545/ETmBASNFISHjPuk6vDFPL6oBP2xxSeXsYj-sr2w0Wxh8VA?e=VHEd6P>

Diario de campo 2:

<https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/ProyectoDeGrado545/EY3asGN8DJDkcz5JNqIOjkBsKvFUSP2qHltSIHG0eJQ2A?e=W5vsYP>

Diario de campo 3:

<https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/ProyectoDeGrado545/EW-q615Y--NKiP5HILtwolQBZLpvn6F3WkuOkLpfIExDig?e=bpVVNI>

Diario de campo 4:

<https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/ProyectoDeGrado545/EW-q615Y--NKiP5HILtwolQBZLpvn6F3WkuOkLpfIExDig?e=bpVVNI>

Diario de campo 5:

<https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/ProyectoDeGrado545/EaqgozVYnMRIIWF5A76PdDsBGMgsSA9hr-1ViAopLzdLLA?e=R9mslE>

Proyecto pedagógico de aula:

<https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/ProyectoDeGrado545/EbtkhefVki1OtibKJyHdKsMBwGe3D5Xpw6UqtYaVE8gYUA?e=puQNGi>

Cuadro de triangulación:

[https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/ProyectoDeGrado545/ESSQSH3og81Fu-GCX1M\\_fVIBezk3fEf9i3BITWHUv9vYQw?e=V5yNJI](https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/ProyectoDeGrado545/ESSQSH3og81Fu-GCX1M_fVIBezk3fEf9i3BITWHUv9vYQw?e=V5yNJI)

Video evidencia jóvenes por la paz:

[https://www.youtube.com/watch?v=G9\\_NMA-Fbz8&ab\\_channel=CircoRaiz](https://www.youtube.com/watch?v=G9_NMA-Fbz8&ab_channel=CircoRaiz)

Videos y evidencia del proceso:

Castillo

Informe evidencia jóvenes por la paz:

<https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/ProyectoDeGrado545/ERKbN7-eJwdMinDgDJ3nzvUBopYDj9T9gLisqE5Kt6hH6g?e=Nmi7dc>

## **Bibliografía**

Alcántara, A. (2012). *El circo social: Un espacio para la educación, la inclusión y la transformación*. Editorial pendiente de verificación.

Dussel, E. (1995). *El encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad*. Ediciones Nueva Utopía.

Dussel, E. (2016). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.

Flow Arts Institute. (2014). *What is flow arts?* <https://www.flowartsinstitute.org>

Flores, J. A. (2017). El circo social como herramienta de transformación. *Revista Latinoamericana de Pedagogía*, 12(2), 45–60.

Freud, S. (1978). *El porvenir de una ilusión*. Alianza Editorial.

García, P. (2011). *Circo social: El arte circense como herramienta de intervención*. Editorial El Caso.

Jara Holliday, O. (2012). *La sistematización de experiencias: Praxis y teoría*. CEAAL.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Ediciones Desde Abajo.

Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8), 5–11.

Laban, R. (1979). *El dominio del movimiento*. Editorial Fundamentos.

Larrosa, J. (2005). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.

Noddings, N. (2013). *The ethics of care: A personal, political, and global approach*. University of California Press.

Sensevy, G. (2007). *Action didactique et coopération communicative*. Presses Universitaires de France.