

GUÍA PARA EL FORMADOR EN CIRCO SOCIAL FORMACIÓN BÁSICA



Versión abril 2013

CIRQUE DU SOLEIL™



Diseño y dirección de proyecto: Michel Lafortune

Autor principal: Michel Lafortune

Autores: Elisa Montaruli, Normande Hébert, Lino de Giovanni, Stéphane Batigne, Hélène Brunet, Annie Bouchard, Lorenzo Zanetti, Dirce Morelli, Emmanuel Bochud, David Simard, Andréa Seminario, Jan-Rok Achard, Daniel Turcotte, Jocelyn Lindsay, Christian Barrette, Édithe Gaudet, Denyse Lemay, Richard Prigent

Testimonios al principio de cada módulo: Emmanuel Bochud, Lino De Giovanni, Sylvain Demers, Alice Echaquan, Michel Lafortune, Marc Lafrenière, Karine Lavoie, Philip Solomon

Producción:

Coordinación de producción: Elisa Montaruli

Asistencia de producción: David Simard

Coordinación lingüística de la versión en español: Adriana Díaz

Diseño:

Dirección artística: Pierre Desmarais

Diseño gráfico: Maria Masella

Ilustraciones: Gabriel Benjamin Pérez Robles (alias "Gabo")

Montaje y maquetación: Dominique Picard

Lingüística:

Comité de lectura de la versión original (francés): Emmanuel Bochud, Hélène Brunet, Lino de Giovanni, Mariano Lopez, Carla Menza, Elisa Montaruli, David Simard

Revisión y homogeneización del manuscrito de la versión original (francés): Stéphane Batigne

Traducción del francés al español: AdTrad

Revisión lingüística de la versión en español: Mayra Parra

Depósito legal: Verano de 2012

En este documento, el masculino se usa de manera genérica con el único objeto de simplificar el texto.

Queda prohibida cualquier forma de reproducción sin la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito civil o penal./Any reproduction is strictly prohibited without prior authorization of the copyright holders. Any infringement is subject to civil or penal.

Todos los derechos reservados/All rights reserved

Producido en Canadá/Produced in Canada

CIRQUE DU SOLEIL.



© 2013 Cirque du Soleil
cirquedusoleil.com

"Cirque du Soleil es una marca propiedad del Cirque du Soleil utilizada bajo licencia."
"Cirque du Soleil is a trademark owned by Cirque du Soleil and used under license."

PRÓLOGO

El *Cirque du Soleil*[™] es una empresa internacional originaria de Quebec dedicada a la creación, producción y difusión de obras artísticas, cuya misión es invocar el imaginario, provocar los sentidos y evocar la emoción de las personas. Desde que posee los medios para materializar sus sueños y darse a conocer en la mayor parte del mundo, el *Cirque du Soleil* eligió comprometerse con las comunidades, concretamente con los jóvenes en situación vulnerable.

A principios de los años noventa surgió la idea de crear una forma de intervención que utilizara las artes circenses como pedagogía alternativa para jóvenes en situación vulnerable, planteamiento conocido actualmente con el nombre de circo social. En esta línea, el *Cirque du Soleil* y el organismo de cooperación Jeunesse du Monde crearon el programa *Cirque du Monde* (*Circo del Mundo*), cuyos primeros talleres comenzaron en 1995. En 2011, más de 80 comunidades, distribuidas en los cinco continentes, participan en este programa.

En los últimos 15 años, el entusiasmo por el circo social no ha dejado de crecer, gracias en una gran medida al liderazgo e implicación financiera y humana del *Cirque du Soleil*. En la actualidad, asistimos a una multitud de proyectos de intervención social innovadores que utilizan las artes y se dirigen a distintos grupos que viven problemáticas muy diversas (jóvenes con problemas de salud mental, mujeres víctimas de violencia, reclusos, refugiados o discapacitados físicos). Estos proyectos suscitan un interés creciente por parte de sectores más tradicionales como la educación, la salud mental y la justicia, al percibirlos como una forma creativa y dinámica de intervención social. El ámbito universitario, a través de sus distintos grupos de investigación, también demuestra un verdadero interés por profundizar y mejorar los conocimientos actuales de este nuevo planteamiento.

Para acompañar y estimular este proceso, el *Cirque du Soleil* creó en el 2000 un programa de formación en circo social destinado a instructores de circo y a trabajadores sociales. Estos instructores y trabajadores sociales que trabajan con cientos de jóvenes utilizan las artes circenses para ayudar a dichos jóvenes a recuperar su autoestima, iniciar un cambio de trayectoria y desarrollarse en los planos personal y social.

El desarrollo de las competencias pedagógicas de los instructores y de los trabajadores sociales en circo social surgió por consiguiente como una etapa necesaria para garantizar la continuidad del programa *Cirque du Monde* y favorecer el desarrollo del circo social en otras redes. Esta iniciativa se produce ante la dificultad para encontrar instructores de circo capaces de trabajar en un contexto social, la necesidad de aumentar las habilidades de los que ya participan en él y el deseo de desarrollar vínculos entre los proyectos existentes.

Por otra parte, los años de experiencia sobre el terreno con el *Cirque du Monde* permitieron extraer ciertas convicciones que motivan también la creación de este programa, particularmente:

- Este planteamiento en torno a jóvenes en situación vulnerable es adecuado e innovador, por lo que hay que consolidarlo y difundirlo;
- los instructores y los trabajadores sociales deberán poseer las habilidades técnicas o sociales apropiadas para establecer su credibilidad y mantener el interés de los participantes;

- los instructores y trabajadores sociales deberán adoptar comportamientos y actitudes que se adapten al trabajo con personas en situación vulnerable;
- es necesario abrirse a otros organismos que desarrollan proyectos de circo social en otras partes del mundo, y darles la posibilidad de formar a sus instructores y a sus trabajadores sociales.

Desde el inicio del programa, cientos de instructores y trabajadores sociales han podido, gracias a estas formaciones, familiarizarse con el planteamiento en circo social. Frente a este creciente interés y como respuesta a las necesidades expresadas por nuestros colaboradores y socios, el *Cirque du Soleil*, ha querido dotar a formadores, instructores y trabajadores sociales de un material de formación adaptado. Esta guía forma parte de una serie de herramientas pedagógicas que permitirán a los numerosos organismos interesados en el circo social beneficiarse de la experticia adquirida por el *Cirque du Soleil* y sus socios desde 1995.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN		7
LA FORMACIÓN Y EL FORMADOR: NOCIONES, FUNCIÓN Y DESARROLLO		10
PARTE 1		
MÓDULO 1	CIRCO SOCIAL	26
TEXTOS	El circo y la intervención social	29
ACTIVIDAD	¿Circo qué...?	41
MÓDULO 2	FUNCIONES DEL INSTRUCTOR Y DEL TRABAJADOR SOCIAL	44
TEXTOS	El tándem trabajador social-instructor, pilar del circo social	47
	La función del instructor de circo social	55
ACTIVIDAD	Perfil	58
MÓDULO 3	JÓVENES EN SITUACIÓN VULNERABLE	62
TEXTOS	Trabajar con jóvenes en situación vulnerable	65
	Jóvenes en situación vulnerable aquí y en otras partes	78
	Las etapas principales del desarrollo de los jóvenes	83
ACTIVIDADES	Escala de porcentajes	93
	Viaje en grupo	96
MÓDULO 4	ÉTICA	100
TEXTOS	Código ético del instructor de circo social	103
ACTIVIDADES	Decisiones espontáneas	108
	Sabotaje	111
MÓDULO 5	SEGURIDAD	114
TEXTOS	La seguridad en los talleres de circo social	117
	Comportamientos seguros en los talleres de circo social	122
ACTIVIDADES	Pirámides	127
	Sketches	129
MÓDULO 6	CREATIVIDAD	134
TEXTOS	La creatividad aplicada al circo social	137
	El lugar del espectáculo en el circo social	142
ACTIVIDADES	Inventar un objeto	145
	Ejercicio de creación	147
MÓDULO 7	COMUNICACIÓN	152
TEXTOS	Las habilidades comunicativas de un buen pedagogo	155
	Elementos de la comunicación no verbal	161
ACTIVIDADES	Dibujo espalda contra espalda	164
	Cuerdas finas y botella	168

MÓDULO 8	TRABAJO EN EQUIPO	172
TEXTOS	Trabajar en equipo	175
	Distribución de la energía en un buen equipo de trabajo	179
ACTIVIDADES	Juego de los cuadrados	182
	Pasar la cuerda	188
	Dibujo a dos	190
PARTE 2		
MÓDULO 9	PLANTAMIENTO PEDAGÓGICO	194
TEXTOS	El planteamiento pedagógico del circo social	197
	Competencias pedagógicas del instructor de circo social	207
	El proceso pedagógico	214
	Educar para una ciudadanía de pleno derecho	216
ACTIVIDADES	Taller exitoso	221
	Escudos	223
MÓDULO 10	PLANIFICACIÓN	228
TEXTOS	Guía práctica para los trabajadores sociales	231
	Preparación de los encuentros	240
	Herramientas de planificación	243
ACTIVIDADES	Planificar juntos	250
	Etapa por etapa	252
MÓDULO 11	ANIMACIÓN Y GESTION DE GRUPO	256
TEXTOS	Animación y gestión de grupo	259
	Gestión de situaciones problemáticas	267
	Elementos esenciales que se deben tener en cuenta para la animación	272
ACTIVIDADES	Animar un juego	274
	Contar una historia	278
MÓDULO 12	ASOCIACIÓN	282
TEXTOS	El cuerpo y la mente proporcionan el potencial, la comunidad proporciona las oportunidades	285
	El organismo local: retos y responsabilidades	292
	Ejemplo de un acuerdo de colaboración entre el programa <i>Cirque du Monde</i> del <i>Cirque du Soleil</i> y un organismo comunitario	296
ACTIVIDAD	Teatro foro	301
MÓDULO 13	GESTIÓN DE CONFLICTOS	304
TEXTO	La gestión de conflictos	307
ACTIVIDAD	Conflicto bajo la carpa	313
MÓDULO 14	RELACIONES INTERCULTURALES	318
TEXTO	Intercultural: nociones básicas	321
ACTIVIDADES	Antropólogos	327
	Firma	331

INTRODUCCIÓN

Programa de Formación en Circo Social

El programa de formación en circo social del *Cirque du Soleil* comprende actualmente tres fases. **La Formación Básica para Instructores en Circo Social**, objeto de la presente guía, constituye la primera fase. Se divide en dos partes y sirve para preparar a instructores de circo y a trabajadores sociales para dictar talleres de circo social con personas en situación vulnerable. La segunda fase, **la Formación de Formadores en Circo Social**, está destinada a instructores y trabajadores sociales experimentados, para que a su vez se conviertan en formadores de instructores y trabajadores sociales en circo social. Finalmente, la tercera fase está formada por los **Seminarios Temáticos de Circo Social** que proponen, según una fórmula flexible y puntual, formaciones sobre temas específicos que pueden enriquecer la práctica del circo social.

La Formación Básica en Circo Social

Hace una década definimos una serie de conocimientos teóricos y prácticos que pensábamos podrían constituir las competencias y habilidades básicas para instructores y trabajadores sociales en circo social. Estos temas fueron debatidos en los encuentros de la Red Internacional de Capacitación en Circo Social (RIFCS) (Réseau international de formation en cirque social), y se probaron y validaron a lo largo de un centenar de formaciones realizadas en 22 países con la colaboración de nuestros socios. La compilación de estos conocimientos se orienta a una comprensión más profunda del lenguaje que describe el circo social y a la elaboración de conceptos innovadores, al igual que a la exploración de pistas de desarrollo.

La apropiación de estos conocimientos básicos permitirá a los instructores y a los trabajadores sociales en circo social practicar con maestría lo que hoy ya podemos considerar como una auténtica profesión. Dichos conocimientos son, a nuestro entender, los componentes esenciales de una formación básica que permitirá aprehender los retos de esta práctica y crear las condiciones de estímulo y seguridad que favorezcan el desarrollo global de los participantes.

La formación básica en circo social se realiza en dos partes:

- **Parte 1**

La primera parte de la formación básica permite a los instructores y trabajadores sociales comprender mejor el contexto global de intervención en circo social al tratar temáticas como *el circo social, las funciones del instructor y del trabajador social, los jóvenes en situación vulnerable, la ética, la seguridad y la creatividad*. Les permite igualmente desarrollar competencias de base en animación, a través de temáticas como *la comunicación y el trabajo en equipo*. El éxito de esta primera parte es un paso necesario para continuar con la segunda parte.

- **Parte 2**

La segunda parte de la formación básica se orienta al desarrollo de competencias en materia de pedagogía y relaciones interpersonales. Las temáticas abordadas son *el planteamiento pedagógico, la planificación, la animación y la gestión de grupo, la asociación, la gestión de conflictos y las relaciones interculturales*. Los

instructores y trabajadores sociales que concluyan con éxito la segunda parte habrán completado la formación básica.

Planteamiento pedagógico de la Guía para el Formador

La pedagogía del circo social surge de los numerosos intercambios entre los formadores, instructores y trabajadores sociales que han animado talleres en todo el mundo. También está influenciada por diversos planteamientos procedentes del mundo de la educación y de la intervención social.

Para la formación básica de instructores y trabajadores sociales, el planteamiento pedagógico que prioriza esta guía es el aprendizaje experiencial. Este planteamiento tiene la ventaja de proponer situaciones concretas de aprendizaje, centrándose en la participación y en los conocimientos de los participantes. El formador actúa más como un facilitador que como un experto. Deberá por consiguiente dominar el arte de hacer la pregunta adecuada en el momento adecuado para conducir a los instructores y a los trabajadores sociales a vivir o compartir una experiencia, observar, reflexionar, dialogar y aprender las lecciones para integrarlas en su práctica. De esta forma, los instructores y los trabajadores sociales que participan en la formación aprenden experimentando los contenidos del aprendizaje.

La animación conjunta o animación en tándem, pilar fundamental del planteamiento del circo social, impera en la formación básica de los instructores y trabajadores sociales. Las actividades que tratan temas específicos predefinidos son dirigidas habitualmente por dos formadores, un artista de circo y un trabajador social. Esta práctica permite ilustrar concretamente el trabajo complementario que caracteriza el circo social, en el cual cada animador tiene un papel bien definido.

Estructura de la Guía

Cada uno de los 14 módulos de la formación básica está constituido por los siguientes elementos:

- **Testimonio de un experto**

Personas que participan como instructores, trabajadores sociales o formadores narran una experiencia vivida en relación con el tema abordado.

- **Introducción**

Los elementos principales tratados en el módulo se contextualizan y resumen.

- **Objetivos**

Constituyen los objetivos principales de aprendizaje de cada tema.

- **Textos de referencia**

Cada módulo contiene textos de referencia que sirven de base para el conocimiento del tema tratado. Algunos de estos textos han sido redactados para las necesidades específicas de la formación en circo social. Otros, extraídos de obras existentes no específicas del circo social, se seleccionaron por su valor y pertinencia. Además, ciertos textos proponen un punto de vista más práctico y otros uno más teórico. Esta variedad de registros permite ofrecer informaciones y estrategias concretas, así como estimular una reflexión profunda. Los instructores y los trabajadores sociales deben asimilarlos y utilizarlos según la pedagogía propia del circo social.

- **Elementos que se deben considerar**

Entre los textos de referencia de cada uno de los módulos figura un cuadro que dinamiza la temática donde se presenta una o varias situaciones que pueden provocar ambigüedad, malestar o incluso conflictos si no se les presta atención. Para cada situación proponemos elementos que se deben tener en cuenta así como pistas de soluciones que podrían utilizarse.

- **Actividades**

Cada módulo incluye de una a tres actividades de animación, unas son más bien lúdicas, otras más reflexivas, artísticas, o incluso físicas. El formador elegirá aquella o aquellas que considere más adecuadas para abordar cada tema en base a los objetivos, la dinámica de grupo y puede utilizar otras actividades durante la jornada o la formación.

Las actividades propuestas se articulan en torno a las cuatro etapas del ciclo de aprendizaje del planteamiento experiencial: la experiencia, la observación, la integración y la aplicación. Para cada etapa del ciclo experiencial, el formador se inspirará en las preguntas propuestas, o las reformulará con sus palabras a fin de facilitar el cumplimiento de los objetivos.

Para cerrar cada actividad, hay una sección que presenta información relevante para el formador. Esta información trata temas variados, desde consejos prácticos para el desarrollo de la actividad hasta propuestas de reflexión para estimular el debate.

Además de las actividades propuestas en esta guía, el formador podrá añadir a su planificación otro tipo de actividades que permitan desarrollar los componentes fundamentales del circo social, tales como juegos de estimulación, juegos de confianza y actividades de técnicas de circo (p. ej., utilizar el malabarismo en el contexto del circo social).

- **Mensajes clave**

Los mensajes clave son las conclusiones que deberían extraerse de cada módulo y ser asimiladas por los instructores y los trabajadores sociales. Los formadores deberán hacer énfasis en estos mensajes.

Con esta herramienta pedagógica pretendemos ofrecer una dirección clara para la formación. Esta guía no propone una receta incuestionable aplicable al pie de la letra. Se trata más bien de un medio para la reflexión, riguroso y flexible a la vez, que implica al formador en el proceso pedagógico. La lectura de los textos y la asimilación del planteamiento de animación permitirán a éste aprehender los elementos que debe transmitir y adaptarlos a su contexto cultural y social. Al reservar este espacio al formador, creemos que éste nutrirá y actualizará el marco propuesto, garantizando así su permanente evolución. En definitiva, esto permitirá formar mejores instructores y trabajadores sociales en circo social.

¹ Ver en esta guía el texto titulado *El Ciclo de Aprendizaje Experiencial*, pp. 11

LA FORMACIÓN Y EL FORMADOR: NOCIONES, FUNCIÓN Y DESARROLLO



La Formación y el Formador: Nociones, Función y Desarrollo se dirige a formadores en circo social y tiene como objetivo asesorarles en el marco de sus funciones. Más allá del contenido temático que componen los 14 módulos de esta guía, hemos reunido en las siguientes páginas un cierto número de elementos específicos de la función de formador y del *Programa de Formación Básica en Circo Social del Cirque du Soleil*. Abordamos en primer lugar las nociones generales del proceso de formación que se aplican bien al contexto del circo social. La segunda parte trata a grandes rasgos las tres grandes funciones del formador: la de profesor, la de animador y la de modelo. Finalmente, la última parte, más práctica que teórica, trata las diferentes etapas que marcan el desarrollo de una formación en circo social, desde la planificación hasta la entrega del informe final.

1. ALGUNAS NOCIONES DE FORMACIÓN

CARACTERÍSTICAS DEL PARTICIPANTE Y PRINCIPIOS DE FORMACIÓN

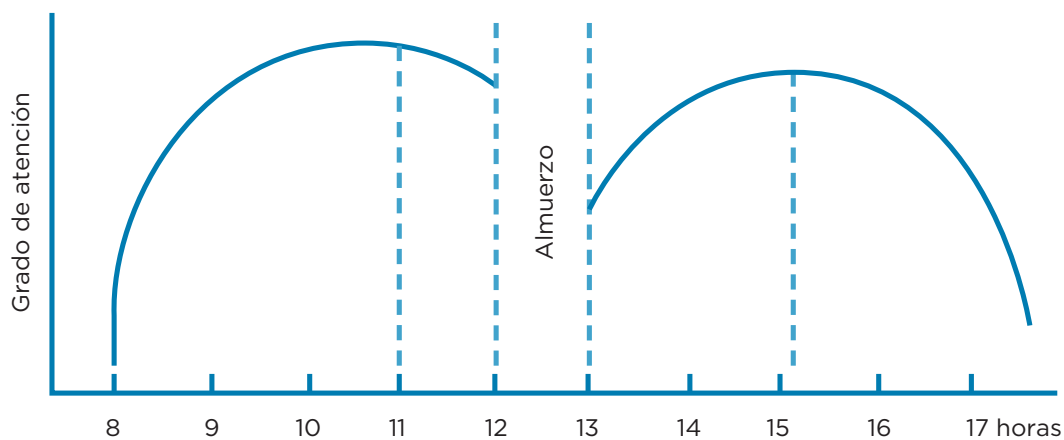
Varias características distinguen al alumno adulto. En el caso de los participantes en las formaciones de circo social, se trata de adultos jóvenes. Y debido a que los adultos aprenden de una forma determinada, el formador debe respetar algunos principios para su formación.

CARACTERÍSTICAS	PRINCIPIOS DE FORMACIÓN
<p>El participante ya posee experiencia de trabajo. El participante posee diferentes experiencias de vida y de trabajo que lo convierten en una persona “madura”. Representa un “valor” añadido para el grupo y es consciente de ello. Establece pues lazos entre sus experiencias y el contenido abordado en la formación.</p>	<p>Recurrir a esta experiencia de trabajo y enriquecerla. El formador debe tener en cuenta la experiencia del participante y obtener provecho de sus conocimientos en beneficio del grupo.</p>
<p>El participante da importancia a la jerarquía. El participante, en razón a su estatus social, se considera superior o inferior a los otros.</p>	<p>Tratar a los alumnos de acuerdo a sus capacidades, no a su estatus social. El formador debe tratar a todos los participantes por igual. No debe tener en cuenta el estatus social ni el “título” de los participantes, porque todos ellos pueden contribuir a enriquecer la formación.</p>
<p>El participante no ve la necesidad de participar en la formación. Según su experiencia, el participante duda del provecho que puede obtener de la formación. También se muestra poco receptivo a las nociones o a los métodos impartidos por el formador.</p>	<p>Tratar de que comprenda por qué está aquí. Durante la formación, el formador debe valorar el aprendizaje y las habilidades del participante. También puede facilitarle mayor implicación, por ejemplo proponiéndole que realice una animación o una actividad.</p>
<p>El participante está impaciente por experimentar. Tomando en cuenta sus conocimientos anteriores, el participante quiere poner en práctica inmediatamente lo que aprende. Se cansa rápidamente de las explicaciones y de las presentaciones teóricas.</p>	<p>Prever periodos de aplicación práctica de los conocimientos. El formador debe permitir al participante practicar lo que ha aprendido, brindándole ocasiones a lo largo de la formación.</p>
<p>El participante tiene otras preocupaciones. A veces, durante la formación, el participante tiene otras cosas en la cabeza. Físicamente está presente en la sesión, pero su mente está en otra parte.</p>	<p>Captar y mantener la atención de los participantes. El formador debe tratar de captar y mantener la atención de los participantes, recurriendo a sus conocimientos y estimulando la participación activa de éstos.</p>
<p>Los participantes aprenden entre sí de forma diferente. Los participantes asimilan los aprendizajes de forma diferente, algunos son más visuales o auditivos, otros más receptivos a la enseñanza teórica o práctica. Además, aprenden entre sí a un ritmo diferente.</p>	<p>Variar los métodos. El formador debe adaptar sus métodos educativos en función del grupo, recurriendo a técnicas variadas para captar la atención y estimular a todos los tipos de participantes. Igualmente, el formador debe tratar de repetir y reformular si es necesario el contenido abordado para favorecer que todos los participantes asimilen los aprendizajes.</p>
<p>El participante quiere ampliar su red. La formación es una ocasión idónea para que los participantes conozcan a miembros de otros organismos, y para que aquéllos que lo deseen pueden crear lazos con estos últimos.</p>	<p>Planificar momentos dedicados a los intercambios El formador debe ser sensible a esta necesidad y proponer momentos formales (juegos de presentación, intercambios sobre las prácticas) e informales (cena de grupo, 5 a 7, etc.), permitiendo a los participantes conocerse mejor y crear lazos entre ellos.</p>

NIVEL DE ESTIMULACIÓN Y DE CONCENTRACIÓN DURANTE UN DÍA DE FORMACIÓN

La siguiente figura ilustra la variación del nivel de estimulación y concentración de los participantes durante un día de formación. Relativamente bajo al principio del día, este nivel progresa lentamente y alcanza una cumbre en el segundo tercio de la mañana. Tras el almuerzo, el nivel de estimulación disminuye sustancialmente. Durante los debates y las actividades este nivel recuperará vigor hasta media tarde, donde alcanza una nueva cumbre. Luego, de nuevo, este nivel baja progresivamente hasta el final de la jornada de formación.

¿CUÁL ES EL MEJOR MOMENTO DE LA JORNADA PARA APRENDER?



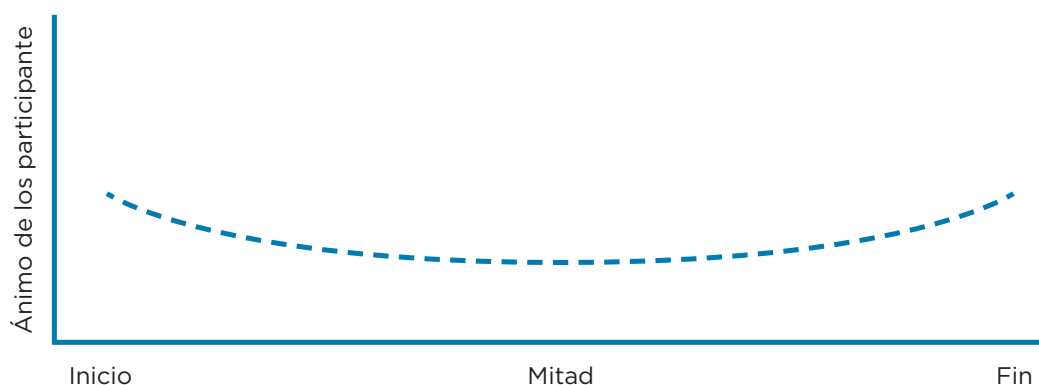
Principios de formación

- No empezar el período de formación con contenidos demasiado complejos o actividades muy exigentes. Asimismo, hay que acabar el día con actividades que exijan menos concentración a los participantes.
- Los momentos en los que se alcanzan las cumbres de concentración representan una ocasión propicia para abordar contenidos más exigentes, animar las discusiones de grupo y concluir las temáticas abordadas.
- Los períodos que preceden y siguen inmediatamente al almuerzo deben componerse preferiblemente de actividades o juegos de grupo.
- No tratar demasiadas temáticas durante una misma jornada. Limitarse a dos o tres grandes temas por día.

EL ÁNIMO DE LOS PARTICIPANTES DURANTE UNA SEMANA DE FORMACIÓN

La siguiente figura ilustra el grado de motivación de los participantes durante una semana de formación. Normalmente, el ánimo de los participantes es alto al principio de la formación. Éste disminuye progresivamente hasta la mitad de la semana, donde la motivación alcanza su nivel más bajo. Seguidamente, el ánimo de los participantes se recupera progresivamente hasta volver a alcanzar, a finales de la semana de formación, un nivel semejante al del principio de la semana.

MOTIVACIÓN DE LOS PARTICIPANTES DURANTE UNA FORMACIÓN

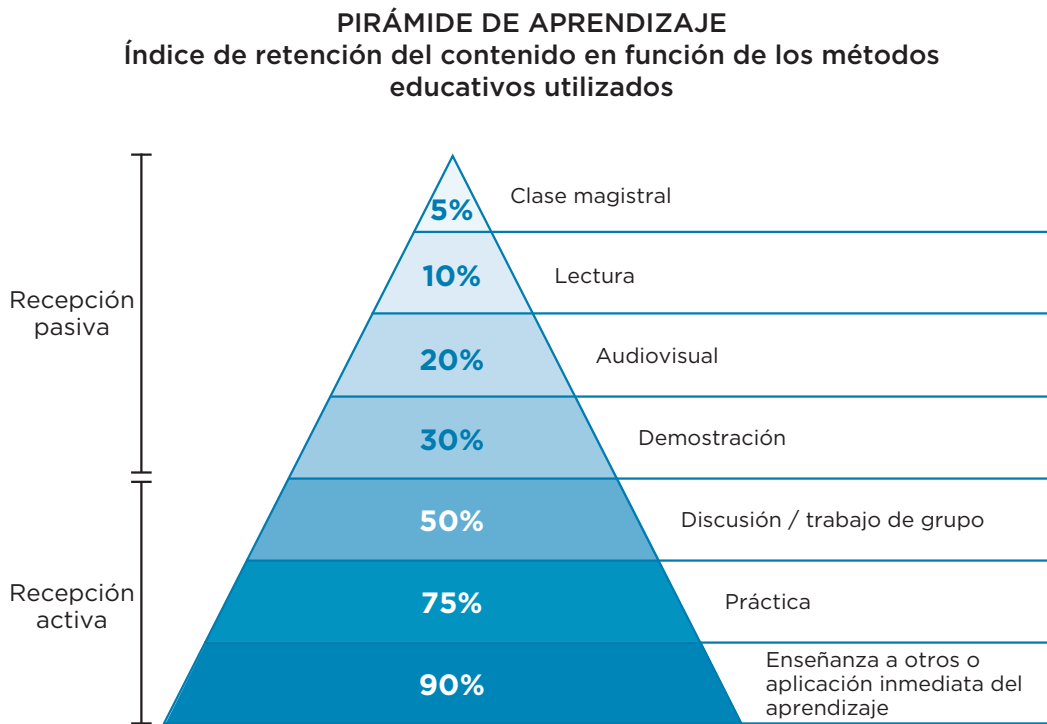


Principios de formación

- El formador debe mantenerse atento a la evolución del grado de motivación del grupo a lo largo de la formación y adaptar sus intervenciones y animaciones.
- Utilizar la técnica del refuerzo positivo (estímulos) para mantener un buen ánimo en los participantes.
- En períodos en los que la motivación sea más baja, el formador debe favorecer actividades que susciten más el interés de los participantes (talleres, juegos educativos, debates, etc.)

CAPACIDAD DE APRENDIZAJE Y DE RETENCIÓN

La siguiente pirámide de aprendizaje ilustra el nivel de retención del contenido con arreglo a los métodos educativos utilizados por el formador. De modo general, podemos decir que cuanto más se recurra a métodos educativos variados, más significativo será el nivel de retención de lo aprendido en la formación.



Principios de formación

- Para maximizar la transmisión de conocimientos, el formador debe aplicar métodos educativos apropiados que recurran a la participación y a la comprensión de los alumnos.
- Cuanto más largo sea el programa de formación, el formador más debe recurrir a técnicas variadas para suscitar el aprendizaje, sobre todo en los períodos en los que la concentración y la motivación están en su nivel más bajo (mitad de la semana, principio del día, tras el almuerzo, etc.).
- Los métodos educativos que recurren a la participación activa y a la práctica son más eficaces para favorecer la retención de los aprendizajes.

EL CICLO DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

El aprendizaje experiencial es el enfoque pedagógico más utilizado por el *Programa de Formación Básica en Circo Social del Cirque du Soleil*, porque recurre ampliamente a la participación activa. Así, se invita a los participantes, partiendo de sus experiencias pasadas o vividas en la formación, a aprender en la acción a través de juegos y proyectos creativos, a compartir en grupo y a reflexionar sobre la aplicación concreta de los aprendizajes en sus proyectos respectivos. Solicitando a la vez el sentido y la plena participación de los participantes, el aprendizaje experiencial maximiza así la retención de los contenidos abordados en la formación.

Las actividades propuestas en cada módulo de esta guía se basan en las cuatro etapas del ciclo de aprendizaje experiencial.

El ciclo de aprendizaje experiencial consiste en cuatro etapas: experiencia, observación, integración y aplicación. Cada etapa responde a los diferentes modos de aprender de las personas. Algunas necesitan sentir cosas, percibir emociones, otras prefieren observar, reflexionar, analizar o interrogarse, y finalmente otras aprenden mejor a través de la acción. Al incluir todas las etapas en el aprendizaje, le permitimos a cada persona aprender según el modo que le es más propio.



1. EXPERIENCIA: *¡Ocurrió algo!*

El formador hará vivir al participante una experiencia nueva o le pedirá que rememore una experiencia vivida. Esta experiencia es una situación que invoca los sentidos y que implica de manera activa y personal al participante. Por ejemplo, puede hacer un juego de dramatizaciones, estudiar un caso o ver un vídeo. La actividad deberá estimular y mantener el interés del participante durante todo el ciclo de aprendizaje. Esta actividad generará datos que servirán de puntos de referencia para nuevas reflexiones.



2. OBSERVACIÓN: *¿Qué ocurrió?*

La observación constituye la segunda etapa del ciclo de aprendizaje. Se trata de un momento de debate sobre las observaciones efectuadas durante la experiencia. Esta etapa de la actividad pretende desarrollar en los participantes la habilidad para identificar los hechos en los que basará su lectura de los acontecimientos.

Con frecuencia se atribuye demasiado rápido una intención o un sentimiento a un gesto o a una actitud. ¿Esta persona siente repulsión o simplemente hizo una mueca? En este ejemplo hay que comenzar por ver la mueca, luego, en un segundo momento, intentar interpretar su significado. La mueca puede expresar repugnancia, dolor, desaprobación o incluso burla. La observación permitirá a los participantes examinar el mayor número de elementos factuales pertinentes posibles, a partir de los cuales analizarán la experiencia que han vivido.

Para obtener la mayor información posible, el formador puede formular preguntas como:

- ¿Qué observaron?
- ¿Qué vieron u oyeron?
- ¿Quién hizo observaciones similares?
- ¿Qué otra cosa observaron?

La observación del lenguaje no verbal es una habilidad muy importante, tanto en las relaciones interpersonales como en la intervención y en las situaciones de aprendizaje. Esta se presta muy bien al contexto del circo social, por ejemplo durante actividades de creación de personajes o para el aprendizaje de un movimiento preciso relacionado con una técnica de circo.



3. INTEGRACIÓN: ¿Por qué ocurrió?

La tercera etapa del ciclo de aprendizaje, la integración, permite proseguir la reflexión iniciada por la observación. La integración es el proceso que lleva a los participantes a identificar las causas y las consecuencias de la experiencia vivida, a formular preguntas y a extraer conclusiones. Ésta les permitirá comparar sus reflexiones con las de sus compañeros y hacer una síntesis. A partir de esta síntesis, el grupo podrá definir criterios que faciliten la comprensión del fenómeno, como los elementos que favorecen o que perjudican el aprendizaje.

Para suscitar tales reflexiones, el formador podrá formular preguntas que exploren el sentido, los vínculos o las conclusiones, tales como:

- ¿Cómo podemos explicar lo que ocurrió?
- ¿En qué aspectos fue positivo o negativo?
- ¿Cómo podrían haber sido las cosas diferentes o mejores? ¿Por qué?
- ¿Qué significa esto para ustedes?
- ¿Por qué es importante?
- ¿De qué forma se relacionan los elementos?
- ¿Qué conclusiones podemos sacar?
- ¿Qué principios se muestran?
- ¿De manera general, qué se sugiere acerca de...? ¿Por qué?



4. APLICACIÓN: ¿Qué relación tiene con mi práctica?

La aplicación es la última etapa del ciclo de aprendizaje, permitirá a los participantes transferir los conocimientos, las competencias y las actitudes que se derivan de la reflexión realizada en grupo a su contexto de trabajo o a su vida personal. De esta manera, podrá llevar a la práctica sus conclusiones o prever su aplicación en un contexto real. Puede utilizarse la creatividad del grupo para identificar soluciones innovadoras o acciones no convencionales que pueden aplicarse a los problemas encontrados.

Para facilitar el proceso, el formador podrá preguntar:

- ¿Cuál es la utilidad de estos conocimientos, competencias y actitudes en su trabajo?
- ¿Y en su vida personal?
- ¿Cuáles son las posibilidades de aplicación?
- ¿Cómo podemos facilitar la aplicación?

EL CICLO DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL



3. FUNCIONES DEL FORMADOR

En el marco de una formación en circo social, el formador debe asumir tres funciones: la de profesor, la de animador y la de modelo.

FUNCIÓN DE PROFESOR

El formador ejerce la función de profesor cuando comunica los conocimientos teóricos y transmite su experiencia práctica. Por regla general, en las formaciones más tradicionales, esta función ocupa un lugar predominante. En el marco del *Programa de Formación en Circo Social del Cirque du Soleil*, el recurso al aprendizaje experiencial modifica el equilibrio entre las funciones del formador. Así, aunque él debe demostrar un gran dominio del contenido, el formador está llamado a relegar, en momentos clave, la figura de profesor en beneficio de la de animador. Es principalmente facilitando la expresión libre y acompañando los intercambios que el formador contribuye a la transmisión del conocimiento. Guiados por las orientaciones del formador, los participantes van asimilando paulatinamente, paso a paso, las enseñanzas derivadas de las experiencias y los debates. No obstante, el formador tendrá la última palabra al final del debate, momento en el que retomará su papel de profesor. Tendrá pues la tarea de dar sentido a este proceso de asimilación, unificando las piezas del diálogo en una síntesis nítida y equilibrada y añadiendo, si es necesario, nuevos elementos o contenido teórico a la obra final. Concretamente, respecto a esta función, el formador debe:

Transmitir los conocimientos

- Dominar la materia que hay que abordar.
- Estructurar la presentación según un orden lógico.
- Utilizar un lenguaje simple y adaptado a los participantes.
- Resaltar los mensajes-clave de cada temática.

Captar y mantener la atención de los participantes

- Ilustrar los aprendizajes con ejemplos adaptados a la realidad de los participantes.
- Mantener un contacto visual y variar los métodos educativos (soporte audiovisual, demostraciones, etc.).
- Recurrir a los conocimientos y a la experiencia del grupo.

Comprobar la comprensión de los participantes

- Permanecer atento al lenguaje no verbal.
- Suscitar preguntas.
- Comprobar la comprensión pidiendo a los participantes que resuman, reformulen o pongan ejemplos.

FUNCIÓN DE ANIMADOR

El formador ejerce la función de animador cuando estimula los intercambios y orchestra los debates, a fin de que se compartan las experiencias de unos y otros. En el marco del *Programa de Formación Básica en Circo Social del Cirque du Soleil*, el formador actúa más como facilitador que como experto. Debe dominar el arte de hacer la pregunta adecuada en el momento adecuado para que los instructores y los trabajadores sociales vivan o compartan experiencias, observen, reflexionen, dialoguen y extraigan las lecciones que deberán integrar en su práctica. La función de animador que asume el formador es pues, en este contexto, esencial para alcanzar los objetivos. Concretamente para esta función, el formador debe:

Clarificar el CONTENIDO

- Precisar los conceptos y la terminología específica de la pedagogía.
- Reformular las intervenciones para hacerlas más claras.
- Relacionar las ideas y las opiniones emitidas.
- Resumir los intercambios.

Aplicar el PROCEDIMIENTO

- Estimular la participación de todos.
- Sensibilizar sobre los procedimientos (desarrollo, horario, etc.).
- Establecer reglas para la toma de palabra.



Crear un CLIMA SOCIO-EMOTIVO apropiado

- Acoger a las personas, sus ideas, sus preguntas.
- Distender la atmósfera.
- Objetivar los intercambios y los conflictos recalcando los hechos y no las personas.
- Verbalizar los sentimientos y permitir que los alumnos verbalicen lo que sienten cuando el clima es tenso.

FUNCIÓN DE MODELO

El formador ejerce la función de modelo en cada momento. A través de esta función, busca mostrar cualidades humanas ejemplares, desarrollar una relación positiva con los participantes y ofrecer una representación concreta de la animación en tándem. El formador procurará igualmente encarnar los valores y las prácticas que promueve durante la formación, de la misma forma que los de la organización para la que trabaja. Concretamente, el formador debe:

Demostrar cualidades humanas ejemplares

- Demostrar una ética personal y profesional rigurosa.
- Ser fuente de inspiración para los participantes.
- Mostrar transparencia, humildad y autocrítica.
- Demostrar dinamismo y entusiasmo.
- Mostrar sentido del humor, también sobre sí mismo.

Desarrollar una relación positiva con los participantes

- Mantenerse atento a los participantes, a sus ideas, a sus preguntas.
- Demostrar su confianza en el otro, en su capacidad de aprender.
- Reconocer el talento, la competencia y el progreso de los participantes.
- Ser solícito.
- Ser sensible y adaptarse a la particularidad de cada grupo.

Ofrecer una representación concreta de la animación en tándem social-circo

- Ilustrar las ventajas del trabajo complementario entre las artes circenses y la intervención social que caracteriza este planteamiento.
- Trabajar de modo armonizado con sus coformadores.
- Reconocer los puntos fuertes y las limitaciones de cada uno.
- Hacer concesiones.
- Integrarse y cooperar en su equipo y aportar una contribución eficaz.

Encarnar los valores y las prácticas propias del circo social

- Conocer la organización para la que trabaja y ser consciente de que representa, a través de sus palabras y sus gestos, a esta organización.
- Asumir los fundamentos y los valores del planteamiento del circo social y dar ejemplo de la aplicación de sus valores.
- Demostrar coherencia entre sus palabras y sus acciones.

3. DESARROLLO DE UNA FORMACIÓN

Durante una formación en circo social, la misión de los formadores se divide en tres etapas: planificación, realización y evaluación.

1. PLANIFICACIÓN

Una formación en circo social no se improvisa; al contrario, necesita una planificación rigurosa. El desarrollo de la sesión debe establecerse con precisión, tanto en lo que concierne al contenido como al horario. Además, deben establecerse claramente las responsabilidades que incumben a cada uno de los formadores. La etapa de la planificación también es una ocasión para que los formadores aprendan a conocerse, compartan sus visiones y objetivos y comiencen a construir la cohesión indispensable que deberá unirlos durante la formación.

Planificar los OBJETIVOS

- ¿Cuáles son los objetivos de la formación?
- ¿Cuáles son los objetivos de cada una de las temáticas abordadas?
- ¿Cuáles son las expectativas de los participantes y de los organismos socios sobre la formación?
- Como formador, ¿tiene objetivos personales o profesionales que desea realizar?

Planificar el CONTENIDO

- **Consultar los documentos que corresponden a la formación**
 - Guía para el formador.
 - Cuaderno del participante.
 - Información sobre el perfil de los participantes.
 - Información sobre el historial de formaciones en circo social en el territorio en el que se oferta la formación.
 - Otros documentos visuales y audiovisuales.
- **Precisar su comprensión**
 - Asimilar las nociones pedagógicas del programa de formación.
 - Consultar a colegas y a los organizadores de la formación.
- **Elaborar el contenido de las temáticas que hay que abordar**
 - Puntualizar los objetivos y los mensajes-clave de cada temática.
 - Seleccionar las actividades temáticas pertinentes.
 - Aparte de las actividades temáticas, prever juegos de grupo como juegos estimulantes, juegos de confianza y técnicas de circo.
- **Adaptar el contenido a la realidad de los participantes**
 - Documentarse sobre la cultura local y sobre el socio para adaptar el contenido.
 - Localizar ejemplos que se adecuen a los retos locales para vincular más el contenido abordado a la realidad de los participantes.
 - Prever las posibles preguntas y objeciones de los participantes.

Planificar la LOGÍSTICA

- Adaptar el desarrollo de la formación a las condiciones y a las necesidades específicas de los participantes y de los lugares de formación.
- Preparar el calendario de la semana, los documentos logísticos y la lista del material necesario para la formación.
- Visitar los lugares de la formación en cuanto sea posible.

2. REALIZACIÓN

Una vez planificada, la formación puede iniciarse. Es el momento para los formadores de asumir las funciones de profesor, animador y modelo. Tras completar rigurosamente la planificación, los formadores no deben perder nunca de vista la necesidad de adaptar el contenido de la formación a las necesidades de los participantes. Es pues importante mostrar flexibilidad, apertura y creatividad. Igualmente, deben asegurarse regularmente de replantear esta planificación y aportar ajustes cuando sea necesario.

Acoger a los participantes y “poner la mesa”

- Procurar entablar desde el principio un contacto con los participantes.
- Suscitar el interés de los participantes iniciando la formación con juegos que favorezcan la dinámica de grupo.
- Exponer los objetivos de la formación e intercambiar con los participantes sobre sus expectativas.
- Elegir un momento durante la primera jornada para transmitir la información logística a los participantes: horario, organización de las comidas y de las pausas, reglas básicas (utilización de cámaras, móviles, etc.).

Transmitir y animar los contenidos temáticos

- Escuchar y observar a los participantes a fin de ajustar el contenido y el ritmo al contexto de la formación y a la dinámica de grupo.
- Esta etapa está vinculada particularmente a las funciones de profesor y de animador. Como referencia, remitirse a las páginas 18 a 20 de este documento.
- Para los formadores que recurran al aprendizaje experiencial (experiencia, observación, integración, aplicación), remitirse a la página 17 de este documento.

Conclusión de la formación

- Pedir a los participantes que resuman las temáticas abordadas durante la formación. El formador completa el debate asegurándose de mencionar los elementos omitidos y terminar con una síntesis final. También puede proponerse una actividad.
- Verificar la realización de los objetivos fijados al principio de la formación y evaluar si se ha respondido a las expectativas de los participantes;

3. EVALUACIÓN

Tras la formación, los formadores deben evaluar la satisfacción de los participantes, autoevaluarse y redactar un informe final. La evaluación es una etapa esencial de toda formación. Ésta se inscribe en un proceso continuo de mejora de las competencias de los formadores, así como de la calidad de la formación.

Evaluar la satisfacción de los participantes

- Los formadores prevén un tiempo al final de la formación para permitir a los participantes que rellenen el cuestionario evaluativo de satisfacción.
- Esta etapa consiste en recibir retroacciones de los participantes sobre la formación. Esta información permitirá identificar pistas de mejora respecto a la organización, al contenido y a la animación.
- Los formadores no deben percibir esta última etapa únicamente como una evaluación de sus capacidades. La evaluación también permite asegurarse de que se han alcanzado los objetivos de la formación.

Autoevaluarse

- La autoevaluación consiste en realizar una mirada crítica sobre nuestro propio trabajo. Para los formadores es un momento de reflexión y debate sobre sus puntos fuertes y débiles.
- La calidad de la autoevaluación depende de la honradez y de la capacidad de introspección de los formadores. Una autoevaluación bien llevada permitirá a los formadores localizar sus lagunas y las estrategias que hay que aplicar para mejorarlas.
- Si la formación es impartida por más de un formador, recomendamos que esta etapa sea completada en equipo. Esta práctica refuerza el proceso de autoevaluación y permite concluir de modo instructivo la colaboración que los une durante la formación.
- La creación de un cuadro autoevaluativo permite sistematizar la autoevaluación, además de garantizar que los formadores concreten juntos las facetas de su trabajo.

Redactar el informe final

Tras la formación, el formador debe redactar un informe y transmitirlo a los coordinadores responsables de la misma. Este informe incluye:

- **Los participantes:** procedencia y número de participantes, grados de motivación, capacidad de aprendizaje, clima de grupo, grados de participación;
- **Las temáticas:** nivel de satisfacción de los participantes, secuencia y tiempo dedicado a las temáticas, recomendaciones y mejoras que hubiese que aportar;
- **La organización general de la formación:** calidad del apoyo ofrecido por el socio local, condiciones de los locales y de los equipos disponibles, y tiempo dedicado al contenido de la formación;
- **Las recomendaciones o sugerencias para una futura formación.**

MÓDULO 1	CIRCO SOCIAL
MÓDULO 2	FUNCIONES DEL INSTRUCTOR Y DEL TRABAJADOR SOCIAL
MÓDULO 3	JÓVENES EN SITUACIÓN VULNERABLE
MÓDULO 4	ÉTICA
MÓDULO 5	SEGURIDAD
MÓDULO 6	CREATIVIDAD
MÓDULO 7	COMUNICACIÓN
MÓDULO 8	TRABAJO EN EQUIPO



En 2009, durante el encuentro anual de Cirque du Monde en Baie-Saint-Paul, era la una de la madrugada cuando empecé a hablar con los jóvenes sobre el gran día que acabábamos de vivir. Uno de ellos me sugirió leer un poema que él mismo había escrito ese mismo día. Decía: “El circo ha influido en mi vida y la ha cambiado. Me ha permitido aprender técnicas y tomar conciencia de mi fuerza, de mi potencial. Me gustaría dedicar mi vida al circo, quiero ganarme la vida trabajando en eso. Él me ha dado voluntad para construir nuevos sueños.” He tenido el privilegio de oír comentarios similares en diferentes países, de ver a jóvenes descubrir sus fuerzas y hallar la inspiración. Cuando oigo tales testimonios, compruebo cómo esta experiencia puede convertirse en un importante motor de transformación personal y social. Prácticamente en todo el mundo hay jóvenes que suben a la escena y deciden dar forma a su futuro. Para todos estos jóvenes, el circo social es un trampolín formidable.

Lino De Giovanni, Encargado de Formación en Circo Social,
Cirque du Soleil, Montreal



OBJETIVOS DEL MÓDULO

Al final del módulo, el instructor y el trabajador social deberán ser capaces de:

1. Apropiarse de la noción de circo social;
2. conocer los pilares y los objetivos que definen el circo social;
3. entender el circo social como una forma de intervención social.

CONTENIDO DEL MÓDULO

TEXTO DE REFERENCIA

- El circo y la intervención social

ACTIVIDAD

- ¿Circo qué...?

MÓDULO 1 | INTRODUCCIÓN

El circo social es un planteamiento de intervención social innovador basado en las artes circenses. Se orienta a poblaciones cuya situación social y personal está marcada por la vulnerabilidad, como es el caso de los jóvenes de la calle o aquellos reclusos en centros penitenciarios, o mujeres víctimas de violencia. En esta óptica, el aprendizaje de las técnicas de circo no constituye un fin en sí mismo, sino que busca ante todo el desarrollo personal y social de los participantes para favorecer la formación de su autoestima, la confianza en los otros, la adquisición de habilidades sociales, el desarrollo del espíritu de ciudadanía y la expresión de su creatividad y de su potencial. Al ayudar a las poblaciones marginales a ocupar su lugar como miembros de su comunidad enriqueciéndola con su personalidad, el circo social actúa como un poderoso trampolín de transformación social.

El planteamiento del circo social se basa en algunos pilares fundamentales que lo convierten en una herramienta de intervención social innovadora y eficaz. La fórmula de animación principal es la animación en tándem. Así, los talleres de circo social son impartidos idealmente por un equipo compuesto por dos personas: un trabajador social que conoce bien la comunidad, sus realidades y dificultades, y un instructor experto en la enseñanza de técnicas de circo, dotado de una sensibilidad especial para trabajar en este contexto y con una buena experiencia de trabajo de grupo. Este trabajo en colaboración, lejos de ser el fruto del azar, es una elección fundamental del planteamiento del circo social que emana de la convicción de que las competencias de los trabajadores sociales y de los instructores se complementan y refuerzan mutuamente, lo cual favorece el logro de los objetivos.

La disponibilidad de un espacio a la vez lúdico y seguro que posibilite el debate, la expresión de la creatividad individual y el aprendizaje social constituye otro pilar importante del circo social. Este lugar privilegiado, donde los participantes pueden asumir riesgos de forma segura y aprender a confiar en sí mismos y en sus compañeros, es también un espacio de reconciliación y descubrimiento. Por último, el circo social se define igualmente por la construcción de una colaboración duradera con un organismo local. Este aspecto es esencial para el éxito de los proyectos, porque permite insertarlos en la comunidad de manera permanente, para favorecer así el sentimiento de pertenencia de los participantes y su interacción con su medio social.



MÓDULO 1 | TEXTO DE REFERENCIA 1

EL CIRCO Y LA INTERVENCIÓN SOCIAL¹

por Michel Lafortune y Annie Bouchard

A) DEL CIRCO ESPECTÁCULO AL CIRCO SOCIAL

1. El circo, una fascinación universal y una atracción para los jóvenes

• Historia del circo

El circo parece ser tan antiguo como la humanidad. Los chinos reivindican una tradición milenaria utilizada con fines diplomáticos desde la dinastía Han, hace 2000 años, época en la que el emperador ofrecía divertimentos acrobáticos a los emisarios occidentales. El Egipto de los faraones también conoció una forma de circo documentada en pinturas que datan de varios miles de años.

A pesar del evidente vínculo etimológico, las artes circenses tienen sin embargo muy poco en común con el circo romano, cuyo propósito principal era presentar carreras de cuadrigas y combates de gladiadores. En Europa, las raíces del circo se encuentran más bien en los trovadores, animadores públicos y titiriteros itinerantes que se desplazaban de ciudad en ciudad para presentar espectáculos variados: música, doma de animales, juegos teatrales, acrobacias, etc.

Esta idea de itinerancia está muy ligada a la identidad del circo. Los artistas de circo, foráneos, en tránsito, en movimiento continuo, siempre han sido vectores de novedad, saber, conocimiento y apertura a otras culturas. Además, controlaban el equilibrio, desafiaban la gravedad, domaban animales y cambiaban de identidad gracias a sus trajes y a sus maquillajes.

El circo moderno, surgido a finales del siglo XVIII en Inglaterra, se propagó rápidamente a través de Europa, luego a América y a otros lugares del mundo. Organizado en compañías profesionales generalmente ambulantes, gozó de gran popularidad hasta la mitad del siglo XX, antes de conocer cierta decadencia. En los años setenta y ochenta, una corriente nueva, conocida hoy con el nombre de circo contemporáneo, renovó este arte milenario dándole más creatividad artística y favoreciendo la multidisciplinariedad. El *Cirque du Soleil* (Canadá), el Circo Oz (Australia), el Circo Archaos (Francia) y el Circo Plume (Francia) contribuyeron de forma particular con este movimiento.

• La atracción del circo en los jóvenes

La fascinación que ejercen los artistas de circo, artistas itinerantes, portadores de conocimientos desconocidos, dotados de fuerza y destreza, es especialmente intensa en los jóvenes, entre ellos los jóvenes en situación vulnerable. De hecho, no es raro que éstos adopten modos similares a las disciplinas circenses para expresar su diferencia o su marginalidad. Algunos practican el malabarismo, el monociclo o juegos acrobáticos como el monopatín o el break dance. Otros modifican su apariencia con el maquillaje, el peinado, el piercing o el uso de prendas de vestir no convencionales. Al pretender provocar o distinguirse, muchos de ellos descubren su talento y su creatividad.

¹ Lafortune, M. & Bouchard, A. (2011). El Circo y la Intervención Social. En Autores, *Guía para el Trabajador Social: de las lecciones de circo a las lecciones de vida* (pp. 13-24). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil.

2. El circo, una herramienta de intervención social

• Definición de circo social

El circo social es una forma de intervención social, resultado de una fusión innovadora entre dicha intervención y las artes circenses. El circo social contempla el desarrollo íntegro y la inserción ciudadana de personas en situación vulnerable, principalmente jóvenes. Al dar paso a la libertad y a la creatividad, exigiendo a la vez tenacidad, perseverancia y disciplina, el circo social permite a los participantes florecer, expresarse y crear, desde su situación de marginalidad, un nuevo tipo de relaciones con una sociedad que a menudo los excluye.

Creado en los años noventa, el circo social se ha expandido considerablemente por todo el mundo e inspira hoy numerosos proyectos dirigidos a distintos tipos de personas (jóvenes en situación de riesgo, mujeres víctimas de maltrato, reclusos, refugiados, etc.).

Esta forma de intervención prioriza el crecimiento personal y social de los participantes. Así, favorece en ellos el desarrollo de la autoestima, la adquisición de competencias sociales, la expresión artística y la inserción profesional. Les ofrece la posibilidad de expresarse y ser oídos, tomar conciencia de su propio potencial y aportar su contribución como ciudadanos del mundo. En países afectados por conflictos o tensiones, el circo social puede ser incluso un vector de aproximación y reconciliación entre comunidades rivales.

El circo social se distingue de lo que se denomina circo profesional o incluso circo recreativo en que antepone la experiencia vivida por los participantes al resultado artístico derivado de esta experiencia, y en que establece entre los participantes y la comunidad una relación que va más allá de la función estética y lúdica del circo tradicional.

El circo social es un planteamiento centrado en las artes circenses y en la intervención social, que actúa como un potente agente de transformación social.

• Pilares del circo social

El planteamiento del circo social se basa en siete pilares: el espacio lúdico y seguro, el vínculo con la comunidad, la expresión y la creatividad, la colaboración social-circo, la duración en el tiempo, un planteamiento centrado en los participantes y las asociaciones. Estos principios se desarrollarán en la parte c) de este texto.

A diferencia de otros modos de acción social, las intervenciones del circo social tienen lugar en grupo y son coordinadas por un equipo binomial, constituido por instructores circenses y trabajadores sociales. Estas intervenciones se llevan a cabo en forma de talleres regulares impartidos en sesiones. Instauradas y respaldadas por organismos establecidos localmente en las comunidades (organizaciones comunitarias, gubernamentales u otras), estas sesiones pueden durar varios meses.

• Protagonistas y beneficiarios del circo social

Además del programa *Cirque du Monde*, dirigido a jóvenes en situación vulnerable, varios proyectos utilizan el planteamiento del circo social en el mundo. En Australia, el Women's Circus ofreció primero talleres de circo a mujeres víctimas de agresiones sexuales, antes de extender su intervención a otras mujeres. En un barrio de Barcelona, el circo social fue un medio para que el Ateneu Popular 9 Barris movilizara a los vecinos para crear un centro cultural. Para Circus in Ethiopia, el circo social es una herramienta de educación popular utilizada para fomentar con sus espectáculos la prevención del VIH.



El Belfast Community Circus trabaja desde 1985 con jóvenes de Irlanda del Norte, en un contexto de tensiones intercomunitarias muy fuertes. En 1991, en Río de Janeiro (Brasil), una campaña de sensibilización dirigida por cuatro organizaciones no gubernamentales dio nacimiento al organismo Se Essa Rua Fosse Minha que, con la ayuda de la Intrépida Trupe, fue de los primeros en recurrir a las artes circenses como modo de intervención. En Francia, el organismo Atoucirque se dirige a reclusos, y en Buenos Aires, varias decenas de niños en situación vulnerable se benefician desde el 2004 de los talleres de circo social impartidos por El Circo Social del Sur.

3. El programa de circo social del *Cirque du Soleil*: Cirque du Monde

En Quebec, en 1993 surgió la idea de crear un programa de intervención que utilizase las artes del circo como pedagogía alternativa para jóvenes en situación vulnerable. El programa Cirque du Monde, fundado por el *Cirque du Soleil* y el organismo de cooperación internacional Jeunesse du Monde, emprendió asociaciones con organismos comunitarios chilenos, brasileños y canadienses, cuyos primeros talleres de circo social comenzaron en 1995. En 1997, junto a otro organismo de cooperación internacional, Oxfam-Québec, el programa Cirque du Monde prosiguió su implantación en otros países del mundo. En 2009, más de cincuenta comunidades se implicaron en este programa en África (Burkina Faso, Camerún, Sudáfrica), Europa (los Países Bajos), Oriente Medio (Líbano), Asia (Mongolia, Singapur), Oceanía (Australia), América Latina (Brasil, Chile, México, Honduras) y Norteamérica (Canadá, Estados Unidos).

En el modelo de Cirque du Monde, los talleres de circo son organizados por el socio local, al que el *Cirque du Soleil* aporta su apoyo financiero, material (subvención de material de circo) y organizativo, así como sus conocimientos específicos en circo social. Este apoyo también puede incluir la contratación y la formación de los instructores de circo social. En varios países, los organismos locales han sentido la necesidad de agruparse en redes, lo que les permite compartir información y conocimientos sobre problemas comunes, como la seguridad o la financiación. Tales agrupaciones existen en Brasil, Australia, Estados Unidos, Europa y Quebec.

En Brasil, gracias al éxito de proyectos como Se Essa Rua Fosse Minha, los socios locales de Cirque du Monde ofrecen de manera autónoma talleres de circo en más de una veintena de comunidades.

Cirque du Monde no pretende ser una panacea a los problemas sociales, ni tampoco un simple entretenimiento cuyo propósito principal sería apartar a los jóvenes de su condición social. Cirque du Monde quiere ofrecer a los jóvenes participantes, ya sean de Montreal, Río, Singapur u otro lugar, un trampolín hacia una nueva etapa de su vida. No se excluye la posibilidad de profesionalizar a los participantes, sin embargo, este no es el interés principal ni el objetivo primordial.

4. La formación de los instructores de circo social y de los trabajadores sociales

En el 2000, el Cirque du Soleil diseñó un programa de formación destinado a desarrollar las competencias pedagógicas de los instructores de circo social. En ese momento se estableció el término “circo social”, consensuado hoy para definir proyectos de circo destinados a la intervención social. El programa impartido conjuntamente con escuelas de circo como la ENC (École Nationale de Cirque) y el NICA (National Institute of Circus Arts), y con socios interesados, pretende favorecer el desarrollo de una red internacional en torno a la formación de instructores de circo social y a la intervención con jóvenes. La

dificultad de encontrar instructores de circo capaces de trabajar en un contexto social, la necesidad de aumentar las habilidades de los que ya están implicados y el deseo de desarrollar vínculos y una coherencia entre los proyectos existentes suscitaron esta iniciativa. La instauración de un programa de formación en circo social apareció como una etapa lógica para garantizar la continuidad del programa *Cirque du Monde* y favorecer el desarrollo del circo social en otras redes. [...]

B) LA INTERVENCIÓN EN CIRCO SOCIAL: OBJETIVOS Y PERTINENCIA

El circo social, creado en los años noventa, es una herramienta de intervención innovadora, aún joven y en consecuencia poco documentada en el nivel teórico. Los pioneros de este modo de intervención actuaron inicialmente con pasión, entusiasmo y deseo de ayudar a poblaciones desfavorecidas, no obstante, carecían de los recursos necesarios para evaluar científicamente el potencial de este planteamiento. En la actualidad, aunque su enfoque se basa en un método pedagógico fruto de unos quince años de experiencia, los impactos y los mecanismos de intervención en circo social no se han establecido en su totalidad. Precisamente, su pertinencia como modo de intervención social es reconocida, pero queda aún mucho trabajo de evaluación e investigación por hacer para demostrarla.

En una entrevista en el 2008 con el *Juggling Magazine*, revista italiana dedicada desde 1998 a la divulgación de las artes circenses contemporáneas, Michel Lafortune, el entonces Director de Circo Social del *Cirque du Soleil*, declaraba:

Para nosotros, el circo social permite a los jóvenes no sólo adquirir competencias en el campo circense, sino también desarrollar su autoestima, expresar su personalidad, ser más creativos, cambiar sus costumbres para pasar del estatus de víctima al de protagonista, del papel de público al de artista. Les otorga la posibilidad de convertirse en protagonistas de su vida. La pedagogía completamente nueva del circo social permite ir más allá de las artes circenses para interesarse también por la lectura, abrirse a la cultura y crear un vínculo entre la sociedad y las personas necesitadas. Estas personas adquieren la posibilidad de expresarse y ser escuchadas, tomar conciencia de su propio potencial y aportar su contribución como ciudadanos del mundo.

El objetivo no es la reinserción: deseamos sobre todo que su marginalidad pueda enriquecer el tejido social. Estos jóvenes tienen, en primer lugar, necesidad de aprender un lenguaje que les permita participar en la sociedad. El circo, al igual que la danza, el teatro u otras disciplinas artísticas, es un instrumento gracias al cual pueden entrar en relación con el mundo de los adultos a través de una experiencia diferente. A la sociedad, sólo le pedimos que acuda, escuche y vea a estos jóvenes desde otro prisma. Somos una interfaz: construimos un puente entre ambas realidades.

Utilizamos a menudo el concepto de resiliencia, desarrollado por Boris Cyrulnik, según el cual cada persona puede aprovechar sus vivencias pasadas para avanzar. Algunos jóvenes quedan marcados de por vida por los obstáculos con los que se han encontrado, mientras que otros los utilizan como una prueba para diferenciarse y mejorar. Con el circo social, nos esforzamos en desarrollar esta capacidad.³ [Nuestra traducción]

³ Cirque du Monde e il circo sociale: intervista a Michel Lafortune (marzo, 2008). *Juggling Magazine*, 38, 22-23.



Por otra parte, los resultados concretos y positivos observados en el terreno permiten establecer una serie de objetivos que el circo social está en condiciones de alcanzar, principalmente en lo que se refiere al desarrollo personal y social de los jóvenes participantes:

1. Ofrecer un medio, no un fin en sí mismo

Durante los talleres de circo social, el aspecto lúdico es primordial, sobre todo para jóvenes en situación vulnerable enfrentados a dificultades socioeconómicas a veces muy agudas. El atractivo de practicar disciplinas inusuales, el juego de la experimentación, la alegría de evolucionar y progresar en grupo en un contexto a la vez artístico y físico, todo ello contribuye a crear un entorno placentero.

Algunos participantes se toman su aprendizaje muy en serio, hasta el punto de imaginarse a sí mismos iniciar una carrera profesional. Aunque este objetivo no debe ser desalentado por el equipo de responsables, debe quedar claro que los talleres de circo social no constituyen una formación profesional. No se trata de un fin en sí mismo, sino de un medio; un medio de crecer en el nivel personal y social; un medio para desarrollar habilidades sociales y adquirir habilidades técnicas.

La intervención en circo social va dirigida a varios tipos de personas en situación vulnerable, marginadas, debilitadas o excluidas. Estas personas enfrentan diferentes problemas.

Gracias al planteamiento particular del circo social, caracterizado por la diversidad de las disciplinas circenses y el apoyo al desarrollo individual, cada quién podrá encontrar el medio que mejor le convenga para alcanzar sus propios objetivos.

2. Favorecer el desarrollo de la autoestima

Los jóvenes en situación vulnerable suelen tener poca confianza en sí mismos. Uno de los principales objetivos de la intervención en circo social es ayudar a los jóvenes participantes a construir y desarrollar la autoestima que les falta. Este propósito viene favorecido por la esencia misma de las disciplinas circenses, basadas en la idea de hacer posible lo que a priori parece imposible o difícil. Cada pequeño éxito, cada pequeña victoria, cada pequeño progreso aumentará el grado de autoconfianza del participante, que toma progresivamente conciencia de sus fuerzas, sus cualidades y su capacidad para afrontar retos, progresar y superarse.

Para lograr este objetivo, el tándem de intervención (instructor de circo y trabajador social) deberá fijar objetivos adaptados a las posibilidades de cada participante. No es el nivel absoluto de resultados lo que deberá buscarse, sino el triunfo individual a través del logro de los objetivos personales.

Algunas disciplinas circenses como el equilibrio, el monociclo y el malabarismo se adaptan muy bien al desarrollo de la autoestima, ya que constituyen en sí mismas desafíos a las leyes físicas.

3. Favorecer el desarrollo de la autonomía y la autorregulación

El aprendizaje de disciplinas circenses como el malabarismo o el monociclo es un proceso progresivo, basado en la repetición de movimientos y en la superación de fracasos. Cada caída, cada error, deberán ir seguidos de un nuevo ensayo, de un nuevo intento. La orientación técnica y humana del tándem instructor-trabajador social es, por supuesto, primordial, pero el participante también deberá asumir una gran parte del



proceso a través de la automotivación y la autorregulación. De esta manera, aprenderá a controlar sus reacciones, a conocerse mejor, a actuar sobre sí mismo.

En este proceso, la reflexión personal y el sentido crítico son importantes, puesto que permitirán a los jóvenes determinar las razones de un fracaso, fijarse objetivos personales realistas y definir estrategias para conseguirlos. Para algunos, los talleres servirán de iniciación a cualidades humanas y morales básicas como la paciencia, la perseverancia, la concentración, el rigor y el control de las emociones (miedo, frustración, cólera).

4. Favorecer el desarrollo del sentimiento de pertenencia y del espíritu de solidaridad

Se ha caracterizado al circo, con mucha razón, como un arte de la solidaridad, ya que se apoya mucho en la ayuda mutua y el trabajo colectivo. Esta es la razón por la que, contrariamente a otros tipos de intervención social basados en una relación personal entre un joven y un trabajador social, la intervención en circo social radica en la participación colectiva, tanto durante los calentamientos, juegos y aprendizajes, como en las presentaciones públicas.

Actuar en un grupo realizando actividades comunes es un formidable motor de confianza recíproca, que permite desarrollar valores sociales fundamentales como la solidaridad, la empatía, la ayuda mutua, el sentimiento de pertenencia, la escucha, el respeto y la amistad. También se favorecen los conceptos de liderazgo y respeto de las normas comunes, lo que lleva a los participantes a considerarse a sí mismos no sólo como individuos, sino también como miembros de un grupo.

Una de las disciplinas circenses más eficaces a este respecto es la pirámide, la cual requiere la cooperación de varias personas para el logro de un objetivo común. En efecto, los participantes toman conciencia no sólo de lo que sus compañeros pueden aportarles, sino también de lo que ellos mismos pueden aportar a sus compañeros.

5. Favorecer el desarrollo del espíritu ciudadano

Para jóvenes en situación de marginalidad, que llega a veces hasta el rechazo de la sociedad, “vivir juntos” puede ser un concepto abstracto, o incluso inexistente. El espíritu de ciudadanía, la conciencia de formar parte de un grupo, con derechos y deberes, pueden ilustrarse e incluso personificarse durante los talleres de circo social. En ellos deberán tomarse decisiones colectivas para el bien común, los conflictos deberán solucionarse de manera no violenta, se intercambiarán ideas, y deberán conciliarse intereses o deseos divergentes: se trata de un verdadero aprendizaje democrático al que se invita a los jóvenes, gracias a la participación de todos. El circo social ofrece así la posibilidad a los jóvenes participantes de ocupar su lugar en la sociedad y establecer una conexión con el grupo social.

6. Favorecer el desarrollo de la condición física

Incluso sin llegar a pretender un nivel de resultados muy elevado, los talleres de circo social exigen que los participantes posean una buena condición física, en lo que concierne particularmente a la fuerza, el equilibrio, la coordinación motriz y la flexibilidad. Esta exigencia puede incitar a los jóvenes a tomar conciencia de la importancia de adquirir prácticas de vida sanas (alimentación, salud, consumo de alcohol, tabaco y drogas, higiene, etc.) para así lograr sus objetivos. Ello les llevará también a tomar o reanudar el contacto con su



cuerpo, descubrir su interior y sus sensaciones, lo que tendrá un impacto psicológico espectacular.

Por otra parte, la práctica regular de las disciplinas circenses constituye en sí misma un entrenamiento físico, cuyos efectos benéficos podrán hacerse notar durante los talleres, a medida que los participantes desarrollen habilidades.

7. Favorecer el desarrollo de cualidades comunicativas

Para algunos jóvenes, la simple intervención oral en público puede ser un reto insuperable; para otros, la expresión de sentimientos o la comunicación estructurada es lo que les plantea un problema. El trabajo en grupo, y lo que ello implica como comunicación e intercambio entre los participantes y los animadores, se convierte en un formidable trampolín para desarrollar cualidades comunicacionales: expresión de los sentimientos, opiniones y emociones; transmisión de conocimientos y experiencias; debates con respecto al futuro (diseño de un proyecto) y al pasado (análisis de los talleres).

El lenguaje oral no es lo único que debe fomentarse: los talleres de circo social favorecen en gran parte el lenguaje corporal, particularmente a través de la mímica, los gestos y la puesta en escena. Los jóvenes descubren también que el humor, la desfiguración y la autoparodia pueden constituir formas de comunicación capaces de transmitir emociones u opiniones.

Por otra parte, el empleo del espacio público por medio del espectáculo, la puesta en escena y la actuación permiten al joven demostrar a los demás que él existe en este espacio y que tiene algo que mostrar, expresar. Es un lugar idóneo para autofirmarse.

8. Favorecer el florecimiento de la marginalidad creativa

Las artes circenses, tradicionalmente vinculadas a algunas formas de marginalidad (nomadismo, desafíos de equilibrio, exuberancia, creatividad artística, disfraces, etc.), son por naturaleza atractivas para los jóvenes. Los que viven en situación de exclusión social encuentran en ellas un reflejo positivo y constructivo de su propia marginalidad, así como un medio de valorizarla.

Además, la práctica de las disciplinas circenses privilegia a menudo la invención y la creatividad, sobre todo en las formas más modernas de circo. Para los participantes, se trata de un medio, a veces único, de liberar, controlar y estructurar su imaginación, de permitir que su creatividad florezca. El circo social no pretende normalizar o moderar los aspectos marginales de los participantes o reinsertarlos a toda costa, sino más bien proporcionarles las herramientas para aprender a comunicarse con la comunidad desde su marginalidad.

9. Valorizar la diversidad

De la misma forma que ningún ser humano es igual a otro, no existe el artista típico de circo. Cada especialidad como el malabarismo, la acrobacia, el arte del payaso, el contorsionismo o el equilibrio, recurre a físicos, personalidades, cualidades y temperamentos diferentes. Esta diversidad, que hace que el circo sea accesible a todos, más allá de las barreras sociales, lingüísticas, económicas o físicas, es un extraordinario ejemplo de inclusión para los jóvenes. Nadie será excluido del grupo porque no comparta las mismas ideas, no tenga las mismas experiencias, se vista de otra forma o posea un cuerpo diferente.



La valorización de la diversidad, en el contexto creativo y constructivo de los talleres de circo social, permite a culturas y a comunidades que tienden a evitarse compartir un espacio neutro que puede ayudarles a redefinir sus relaciones.

10. Favorecer el control de la toma de riesgos

Los artistas de circo efectúan cada día números audaces, incluso peligrosos. Al igual que en la vida cotidiana, en el entorno circense no está excluido que ocurra un accidente, pero siguen siendo muy escasos. Para ser sinceros, los accidentes son mucho menos frecuentes bajo una carpa que en una carretera.

Esta realidad se debe a una preparación sistemática y a una gestión rigurosa de los riesgos por parte de los artistas de circo. Para los jóvenes de la calle que participan en los talleres, se trata a menudo de una visión completamente nueva de la vida. Las normas, que ellos consideran generalmente como imposiciones, toman repentinamente un sentido positivo: garantizan su seguridad y, por lo tanto, les permiten practicar sin peligro disciplinas arriesgadas.

Tal toma de conciencia puede representar un paso muy importante en su trayectoria personal, ya que les llevará a cuidar de sí mismos y de sus compañeros, así como a desarrollar su capacidad de juicio frente a las circunstancias y peligros de la vida.

11. Favorecer la integración socioeconómica

La cuestión del desarrollo profesional de los jóvenes que participan en proyectos de circo social está cada vez más presente en este planteamiento. Todos los proyectos se enfrentan a esta cuestión ya que, como sucede a menudo, los participantes se implican intensamente y descubren un mundo nuevo de posibilidades. Convertirse en artista profesional es una de estas posibilidades. Los participantes también pueden pensar en llegar a ser instructores de circo social, orientarse hacia los oficios del espectáculo, etc.

De hecho, el aspecto importante reside en la forma de acompañar a un participante tras su paso por un proyecto, si desea convertirse en profesional. Existen distintas vertientes del desarrollo del circo social. La profesionalización es una, pero la integración socioeconómica es un desafío estratégico primordial si se quiere evitar que los participantes, después de haber vivido experiencias constructivas, vuelvan a su anterior realidad. Todas las demás vías, como retomar los estudios, reconciliarse con la familia o implicarse en la comunidad, serán también buenas soluciones.

12. El circo social como tutor de resiliencia

Si la intervención en circo social puede favorecer el desarrollo personal y social de los jóvenes con dificultades, es ciertamente porque su enfoque, basado en la superación y realización personal a través de sus fuerzas y sus capacidades, el funcionamiento colectivo y el acompañamiento por parte de adultos responsables, constituye una auténtica herramienta de resiliencia.

• El concepto de resiliencia

El concepto de resiliencia psicológica fue estudiado y popularizado a partir de los años ochenta, se inspira en un concepto utilizado inicialmente en la física mecánica (resistencia a los choques de un material). En este contexto, la resiliencia puede definirse como el proceso dinámico por el cual un individuo se adapta positivamente a un traumatismo o a una situación adversa. Contrariamente a lo que se cree, no se trata de “reponerse”



de un pasado doloroso ni de negarlo, sino de superar e integrar una situación traumática para avanzar hacia algo nuevo.

La resiliencia está vinculada íntimamente a la autoestima y a la percepción de la capacidad propia para ejercer un control sobre el entorno.

Estudios científicos, practicados en poblaciones con vivencias traumáticas (refugiados, víctimas de abusos sexuales, etc.) sacaron a la luz el papel de dos grupos de factores para explicar por qué algunos individuos avanzan hacia la resiliencia, mientras que otros, al contrario, permanecen en la incapacidad de superar las pruebas. Estos factores son los “factores de protección” y los “tutores de resiliencia”.

Los factores de protección designan elementos consustanciales a cada individuo y a su capacidad para interactuar con su entorno. Éstos están vinculados a su personalidad y a las estrategias de adaptación que es capaz de aplicar ante una situación de tensión o un acontecimiento traumático.

Los tutores de resiliencia, al contrario, son elementos exteriores al individuo que le proporcionan un apoyo para que pueda desarrollar su resiliencia. Normalmente se trata de amigos, padres o colegas, y a veces de terapeutas o trabajadores sociales. Personas completamente desconocidas pueden también desempeñar este papel por su escucha, su confianza o su apoyo activo.

• El papel del taller de circo social como herramienta de resiliencia

Los talleres de circo social se orientan especialmente a personas que viven dificultades puntuales o persistentes que los conducen a la marginación. Estas dificultades pueden estar relacionadas con situaciones de violencia, inestabilidad o exclusión, o también con el abuso de drogas o alcohol. Algunos participantes sufren de debilidad emocional, dificultades familiares o exclusión social. Durante los talleres, se crean condiciones favorables para permitirles expresar sus emociones y las situaciones que soportan. Pueden buscar de esta manera un apoyo y adoptar una visión constructiva sobre lo que les sucede, sin culpabilizarse por ello. Esta actitud es fundamental para reforzar y desarrollar los factores de protección.

Los trabajadores sociales y los instructores, por su parte, actúan a menudo como tutores de resiliencia de los participantes. Al demostrar escucha, atención y confianza, se convierten en personas modelo e influyentes que demuestran a los participantes que son dignos de respeto, lo que les permite recuperar su autoestima.

Esta reconquista de la autoestima se logra a través de los intercambios, pero también y sobre todo a través de la acción. Los participantes suelen verse empujados por una fuerte energía, a veces positiva, a veces desordenada, que el tándem de intervención debe utilizar lo mejor posible.

Las actividades circenses funcionan como un trampolín, como un apoyo a la creación de nuevas fuerzas, nuevas actitudes, nuevas relaciones. Por ejemplo, cuando los jóvenes intercambian los bolos, éstos no son sólo accesorios de malabarismo, sino un medio para mejorar la comunicación: los dos malabaristas deben establecer un escenario antes del ejercicio y respetarlo durante la ejecución, coordinando sus movimientos y adaptando sus gestos uno al otro. Los bolos pasan de ser un material lúdico a una herramienta relacional. En cuanto al espectáculo de final de sesión, éste constituye un proceso de creación colectiva que lleva a los participantes a exponer públicamente sus talentos y a ser aplaudidos por los miembros de su comunidad.



C) PILARES QUE DEFINEN EL CIRCO SOCIAL

Además de sus características fundamentales, (utilización de las artes circenses, intervención con grupos sociales en dificultad), el planteamiento del circo social se basa en siete pilares primordiales para alcanzar sus objetivos de intervención. Los instructores y los trabajadores sociales, así como los organismos socios, deberán asumirlos plenamente. Estos principios rectores son: el espacio lúdico y seguro, el vínculo con la comunidad, la expresión y la creatividad, la colaboración social-circo, la duración en el tiempo, un planteamiento centrado en los participantes y las asociaciones.

1. El espacio lúdico y seguro

El circo social ofrece un espacio lúdico, de creación, comunicación oral y aprendizaje social. Crea un lugar privilegiado donde es posible experimentar, asumir riesgos de forma segura, divertirse, desarrollar una pertenencia. Este lugar es también un espacio de seguridad física y emotiva, un espacio posible de expresión de culturas, un espacio social de reconciliación y descubrimientos.

Esta noción de espacio seguro es muy importante antes, durante y después de los talleres de circo social, y los instructores y trabajadores sociales son garantes de ello. Ellos deben, en particular, garantizar que los participantes puedan gozar de una seguridad completa desde todos los puntos de vista (físico, psicológico, social, emotivo), y que el espacio común esté exento de discriminación, amenazas, violencia verbal, física y psicológica, acoso o intimidación.

La existencia de este espacio seguro permitirá a los participantes salir de su ambiente social, a veces muy duro, y experimentar, por medio de las artes circenses, dimensiones como lo irreal, lo lúdico, lo sensible y lo poético. El espacio seguro actúa no sólo como un refugio, sino también como un marco para experimentar otras posibilidades.

2. El vínculo con la comunidad

El circo social establece o restablece los vínculos y el diálogo entre los participantes, a menudo jóvenes, con su familia o su comunidad. A su vez, sirve de intermediario entre la comunidad y los participantes, e invita a ésta a que acuda a verlos para que pueda cambiar la percepción que tiene de ellos.

3. La expresión y la creatividad

El circo social utiliza las artes circenses para que la creatividad sea el centro de su planteamiento. El circo social proporciona a los jóvenes las condiciones que les permiten desarrollar su creatividad, expresarse, compartir, abrir paso al imaginario, transformarse y transformar el mundo, su mundo. La creatividad permite a los participantes influir en su entorno.

4. La colaboración social-circo

La colaboración entre el campo de experticia social y el campo de experticia circense es el eje del planteamiento del circo social, y constituye su marca. La animación en tandem, trabajador social e instructor de circo social, es una de sus mayores riquezas, ya que permite a ambas partes combinar sus esfuerzos y conocimientos en un objetivo común. Esta colaboración no tiene en cuenta los límites de cada parte, lo que permite brindar un apoyo mutuo y crear el espacio de reflexión necesario para superar las dificultades e introducir nuevas soluciones.



5. La duración en el tiempo

Aunque los talleres de circo social pueden tener un impacto significativo a muy corto plazo, los proyectos a largo plazo son los que mejor favorecen el sentimiento de pertenencia de los participantes y de la comunidad.

PARA REFLEXIONAR...

¡Formar parte de los muebles!

Los talleres de circo social no duran lo mismo de un país a otro. En ciertos países, un participante puede frecuentar los talleres durante varios años sin que esto plantee problemas. En otros lugares, los organismos deben restringir el tiempo de participación por falta de recursos o debido a los objetivos del proyecto. Por ejemplo, puede ponerse término a la participación tras una duración fija de dos años, o cuando la formación impartida a los participantes deje de corresponder a sus necesidades. Es interesante informar a los participantes de las diferentes opciones que se les ofrecen (p. ej., convertirse en monitor asistente, aprender un oficio relacionado con el circo, como por ejemplo maquillador, carpintero o técnico especializado en instalación de aparatos, o incluso unirse a una compañía circense) y animarlos a emprender nuevos retos cuando llegue el momento.

6. Un proceso centrado en los participantes

Un planteamiento de intervención centrado en los participantes: esto significa que son estas personas (jóvenes u otros) las que se encuentran en el centro de este proceso. El circo social valoriza un proceso pedagógico orientado hacia lo lúdico, la dinámica de grupo, el aprendizaje progresivo y la implicación del cuerpo, del corazón y del espíritu.

El circo social propone una dinámica que pretende motivar al participante a conservar o a reanudar el contacto con su capacidad lúdica. Si al participante le gusta lo que hace, lo que ve, lo que experimenta en los talleres, deseará volver a ellos. La participación voluntaria es uno de los principios del circo: incitar, pero no forzar ni obligar.

El grupo es el que se autorregula, establece el ritmo para estabilizarse y encontrar el equilibrio. Con el paso del tiempo, el participante deberá estructurarse para aprender mejor, obtener mejores resultados, apoyar al grupo, trabajar en sincronización, aprender con los demás.

El desarrollo de competencias a un ritmo adaptado y progresivo es una condición fundamental para reconciliar al participante con el deseo de aprender. La experimentación de éxitos sucesivos es lo que permitirá construir la autoestima. Implicar al conjunto de los componentes del individuo (el cuerpo, el corazón y el espíritu) permitirá crear sentido y superar la simple sensación.



7. Las asociaciones

Establecer asociaciones es esencial para la implementación de un proyecto de circo social. La contraparte social es la que posee el conocimiento de la cultura, de los individuos y de las estrategias para implementar y administrar las operaciones del proyecto. La otra parte de esta asociación, el circo, aporta toda la pedagogía y el conocimiento específico para lograr la fusión entre los planos artístico y social. Los proyectos con mayor impacto son los que se construyen con socios sólidos.



MÓDULO 1 | ACTIVIDAD 1

¿CIRCO QUÉ...?

OBJETIVO

Apropiarse de la noción de circo social.



EXPERIENCIA

El formador pedirá a los instructores y trabajadores sociales que digan todas las palabras clave que les vengan a la mente y que definan el circo. Anotará las palabras en un pliego de papel. Luego formará equipos de cuatro o cinco personas y pedirá a cada equipo que vuelva a realizar la actividad separando el pliego de papel en dos columnas. En primer lugar, deberán escribir en un lado las palabras que definen el circo recreativo, es decir, el circo practicado como una actividad de ocio. Cuando acaben esta tarea, escribirán en el otro lado las palabras que definen el circo social. Es importante proceder sucesivamente en ambas etapas. Finalmente, cada equipo compartirá las palabras seleccionadas con el grupo para extraer las características específicas del circo social.

Duración de la actividad
45 minutos

Material
Papel, rotuladores, lápices de colores

Número de participantes
20 a 25



OBSERVACIÓN

- ¿Cuáles son las palabras clave que definen el circo social y cuáles son las que definen el circo recreativo?
- ¿Cuáles son las diferencias entre las nociones de circo, circo social y circo recreativo? ¿Qué convergencias existen en el plano social?



INTEGRACIÓN

- ¿Por qué es importante comprender las diferencias entre estas nociones?

El formador sintetizará la discusión presentando los siete pilares del circo social.⁴ Los anotará claramente en un pliego de papel que podrá colgar en una pared del local para que sirva de referencia durante la formación.



APLICACIÓN

- ¿De qué forma su nueva comprensión de la noción de circo social influirá en sus prácticas como instructores o trabajadores sociales?

⁴ Ver en este módulo el texto de referencia titulado *El Circo y la Intervención Social*, pp. 19-30.



MÓDULO 1 | MENSAJES CLAVE

El circo social es una forma de intervención innovadora basada en las artes circenses.

El circo social utiliza las habilidades y la experticia de artistas de circo y trabajadores sociales.

El circo social posee un enorme potencial para transformar a los jóvenes y las comunidades.

La meta principal del circo social es el desarrollo personal y social de personas en situación vulnerable.



MÓDULO 2

FUNCIONES DEL INSTRUCTOR
Y DEL TRABAJADOR SOCIAL



Los instructores poseen el conocimiento técnico, pero en algunas ocasiones nos piden que los sustituyamos porque no se consideran suficientemente preparados para afrontar ciertas situaciones. Para ilustrar esto les mencionaré el caso de un joven del Centre Jeunesse que participaba en un taller y que en un momento dado, se enfureció con su trabajadora social. Estaba tan fuera de sí que empezó a poner el taller patas arriba. El instructor trataba de calmarlo, pero el joven no lo escuchaba. Al contrario, esto lo enfurecía aún más y perdimos completamente el control. Su estado de ira era tal que hubiera podido destruir el local. Hubo que pedirle al instructor que se alejara mientras que yo, que no estaba implicado en la discusión, intentaba calmarlo.

Sylvain Demers, Coordinador *Cirque du Monde*,
Centro Residencial y Comunitario Jacques-Cartier, Quebec



OBJETIVOS DEL MÓDULO

Al final del módulo, el instructor y el trabajador social deberán ser capaces de:

1. Definir los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes que deben demostrar los instructores y los trabajadores sociales;
2. comprender la complementariedad de las funciones del instructor y del trabajador social;
3. reconocer los límites de su función y de su intervención, así como las posibilidades que ofrece el trabajo en tándem.

CONTENIDO DEL MÓDULO

TEXTOS DE REFERENCIA

- El tándem trabajador social-instructor, pilar del circo social
- La función del instructor de circo social

ACTIVIDAD

- Perfil



MÓDULO 2 | INTRODUCCIÓN

Las funciones del instructor y del trabajador social se definen en un mandato claro que determina su campo de acción y sus responsabilidades. Este mandato, que puede variar en función de las capacidades del instructor y del trabajador social, así como de las necesidades del organismo, se refiere esencialmente a la organización, planificación, animación y evaluación de los talleres, así como a la gestión del material y a la disposición de un entorno seguro.

Además de la dimensión práctica de sus funciones, el instructor y el trabajador social deben adaptarse y adaptar su intervención a las características del medio, del grupo de participantes y del organismo socio. Deben igualmente transmitir a los participantes enseñanzas de circo estando atentos a sus necesidades y con el objetivo de favorecer su desarrollo global. Esta actitud debe producirse en el marco de la animación en tándem que implica una búsqueda constante de complicidad, cohesión y complementariedad con los miembros del equipo de intervención. La implicación del instructor y del trabajador social incluye también relaciones de colaboración con el organismo que acoge el proyecto, al igual que con la comunidad, para favorecer un cambio de percepción del medio y una movilización de las personas en situación vulnerable.

La actitud del instructor y del trabajador social ante las personas en situación vulnerable, particularmente los jóvenes, debe estar caracterizada por la apertura, escucha, confianza y respeto, y por tanto por un gran sentido ético. Como adultos, pueden proporcionar a los jóvenes medios para su progreso personal. Para ello, el instructor y el trabajador social deben construir con ellos una relación sólida y responsable, prestando mayor atención al desarrollo personal de cada participante que al resultado técnico.



MÓDULO 2 | TEXTO DE REFERENCIA 1

EL TÁNDEM TRABAJADOR SOCIAL-INSTRUCTOR, PILAR DEL CIRCO SOCIAL¹

por Michel Lafortune y Annie Bouchard

La animación en tándem entre el trabajador social y el instructor de circo es uno de los pilares básicos del planteamiento del circo social. Cada uno de los dos animadores tiene un papel bien definido con los jóvenes. El instructor es un artista social, una persona que comparte una habilidad técnica y una habilidad social, dotada de cualidades humanas y con una gran experiencia en trabajo con grupos, que se adapta a los participantes para que aprendan las disciplinas circenses. Por su parte, el trabajador social es una figura cercana a la comunidad local, que conoce sus realidades y dificultades, con experiencia en las relaciones de ayuda personalizada. Su tarea es establecer una relación de confianza con los participantes y transformar las lecciones de circo en lecciones de vida. A pesar de las diferencias, el instructor y el trabajador social deben trabajar juntos en complementariedad, cohesión y complicidad. Esta característica tiene un gran potencial, pero también implica muchos retos.

A) EL INSTRUCTOR, ANTE TODO UN ARTISTA

El instructor, un artista de circo dotado de cualidades humanas, es portador del plano imaginario del circo y representa un modelo inspirador para los participantes.

1. Perfil del instructor

Lo que define al instructor de circo social es la pasión por su arte y el estar dotado de talento para ejercerlo. El contexto de intervención en circo social también le exige cualidades humanas y que actúe con sensibilidad, respeto e integridad. Más allá de sus competencias en artes circenses, el instructor de circo social es un verdadero artista que ha elegido poner su talento al servicio de personas en situación de dificultad.

• Competencias del instructor

Idealmente, el instructor de circo social deberá poseer competencias para practicar y enseñar las disciplinas circenses en su conjunto. En la práctica, sólo suele dominar dos o tres, pero posee las habilidades básicas necesarias para ejercer otras. El instructor deberá impartir las artes circenses y a la vez estar abierto a buscar medios creativos y adaptados a las necesidades de los participantes.

• Cualidades humanas del instructor

La pasión y el talento son ciertamente indispensables para el trabajo del instructor de circo social, pero éste debe también demostrar una verdadera implicación con los participantes y con el organismo local, implicación que supera la simple transmisión de técnicas de circo.

No se pide a los instructores que actúen como psicólogos o trabajadores sociales. Deben, no obstante, ser conscientes de que sus actitudes y comportamientos sirven de modelo a los participantes, y que este aspecto de la relación es tan significativo como el contenido de aprendizaje.

El instructor de circo social debe demostrar empatía y compromiso con los participantes, capacidad de apertura, escucha y respeto frente a la realidad y las dificultades de éstos.

¹ Lafortune, M. & Bouchard, A. (2011). El Tándem Trabajador Social-Instructor, Pilar del Circo Social. En Autores, *Guía para el Trabajador Social: de las lecciones de circo a las lecciones de vida* (pp. 33-39). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil.



Esta sensibilidad le permitirá evitar errores, negligencias y comportamientos incorrectos o abusivos.

2. Funciones del instructor²

Las funciones del instructor son enseñar técnicas de circo, orientar al grupo durante los talleres y apoyarlo en colaboración con el trabajador social y el organismo local. A veces, podrá verse en la situación de tener que efectuar un trabajo de carácter social y deberá ser consciente del impacto que esto puede tener.

La descripción específica de las funciones del instructor no se menciona en esta guía, por lo tanto, invitamos a las personas interesadas a obtener la documentación específica.

3. La imagen del instructor ante los participantes

El instructor es un vehículo que transmite arte y creatividad. Su dominio de las técnicas de circo, su origen a menudo exterior al medio y su fibra artística hacen que personifique, de forma natural, el vínculo entre los resultados técnicos y la representación.

B) EL TRABAJADOR SOCIAL, GENERADOR DE VÍNCULOS DE CONFIANZA Y PUENTE RELACIONAL

1. Perfil del trabajador social

El trabajador social ideal en circo social no existe. Desde los inicios del programa Cirque du Monde, individuos de muy diferentes personalidades, experiencias y competencias han desempeñado este papel adecuadamente. Sin embargo, los trabajadores sociales que mejor han logrado su cometido tenían en común su adhesión al planteamiento del circo social y el hecho de poseer cualidades humanas y profesionales particulares.

• La adhesión al planteamiento del circo social

En los organismos comunitarios, el método de intervención más corriente consiste en establecer un contacto individual entre un trabajador social y una persona en situación de dificultad. El planteamiento del circo social difiere de este método: aunque se apliquen la escucha y el acompañamiento personalizado, la eficacia de la intervención en circo social se basa principalmente en la acción (el aprendizaje de disciplinas circenses) y en una orientación dispensada en complementariedad y complicidad por un tándem con un bagaje técnico diferente. Además, la intervención va dirigida a un grupo de participantes y no a una sola persona. Este método permite transmitir a cada participante la energía del grupo y unir el bienestar personal con las relaciones sociales positivas.

Desde esta perspectiva, el desarrollo personal y social de los participantes no deriva únicamente de la práctica de las disciplinas circenses. Este desarrollo procede también de los contactos y de la dinámica que se instala en el grupo, así como de las relaciones establecidas, con carácter individual y colectivo, entre los participantes y el tándem de animadores.

Esta diferencia de planteamiento hace que los trabajadores sociales puedan sentirse inseguros por un método de intervención que no conocen o no manejan completamente. Pueden incluso, involuntariamente, no compartirlo plenamente y, por lo tanto, privarse de su eficacia.

La adhesión de los trabajadores sociales al método del circo social es indispensable para el éxito de la intervención. Creer profundamente que la utilización de las artes circenses

² Las funciones del instructor figuran en el segundo texto de referencia de este módulo, pp. 45.



tendrá una incidencia constructiva en el desarrollo personal y social de los participantes es un componente determinante. Para los trabajadores sociales, se trata también de una oportunidad de descubrir y aprender a manejar un planteamiento que pueden utilizar en otras situaciones de intervención, más allá de los talleres de circo social.

PARA REFLEXIONAR...

¡Pasar el relevo!

La presencia de un equipo de intervención estable es un factor importante para garantizar la perennidad de un proyecto de circo social y para promover cambios profundos en los jóvenes y en la comunidad. No obstante, la realidad nos muestra que hay un alto índice de rotación de instructores de circo y trabajadores sociales en un mismo proyecto de circo social. En tales condiciones, es indispensable que los organismos apliquen mecanismos de transmisión de conocimientos. Sobre todo, no hay que partir del hecho de que todo el mundo sabe lo que es el circo social. Es preciso invertir el tiempo necesario para transmitir a las personas nuevas que se incorporan los objetivos, el planteamiento pedagógico, los medios utilizados y la función de cada uno.

• Cualidades humanas y profesionales del trabajador social

Los trabajadores sociales que han sabido obtener mejor provecho de las posibilidades del planteamiento del circo social tenían en común poseer una combinación sutil de habilidades sociales (cualidades humanas) y habilidades técnicas (cualidades profesionales).

- Capacidad de movilizar y motivar a los participantes, y de acompañarlos a traspasar sus barreras.
- Capacidad de reconocer las necesidades personales de cada participante, estimulando a la vez el compromiso colectivo, estableciendo un equilibrio entre el apoyo individual y la intervención en grupo.
- Apertura de espíritu y habilidad para trabajar con otros profesionales, respetando las responsabilidades y las funciones de cada uno.
- Firmeza y tacto en la prevención y la gestión de conflictos, principalmente mediante la definición colectiva de normas de conducta y la escucha en situaciones particulares.
- Capacidad de adaptación y creatividad en la búsqueda de soluciones a problemas individuales o colectivos.
- Capacidad de planificación y organización, sobre todo en la gestión de los grupos.

En su conjunto, estas cualidades están rara vez presentes en una misma persona, pero se pueden reunir gracias a la colaboración del tándem entre el trabajador social y el instructor.

2. Funciones del trabajador social

De manera general, el trabajador social desempeña el papel de puente relacional entre el proyecto de circo social y los participantes. Es empleado por el organismo local, conoce el entorno de vida de los participantes y, en algunos casos, puede haber sido



testigo de sus trayectorias personales e incluso haber compartido sus dificultades. El arraigo del trabajador social al entorno de vida de los participantes le confiere oportunidades para suscitar y mantener el interés de éstos en un proyecto de circo social. Puede también ser una ventaja para construir una relación de confianza de calidad.

La primera función del trabajador social consistirá en preparar la sesión de circo: reclutar a los participantes, localizar los lugares y planificar los talleres. Durante los talleres, su responsabilidad principal será desarrollar vínculos de confianza con los participantes, condición *sine qua non* de la eficacia del planteamiento del circo social. La calidad de estas relaciones es, en efecto, la base de todo proceso de cambio. Sólo la existencia de un vínculo estrecho y duradero de confianza entre el trabajador social y los participantes permitirá al primero transformar las lecciones de circo en lecciones de vida.

Para establecer, desarrollar y consolidar una relación de confianza duradera, el trabajador social deberá ante todo estar atento a las dificultades y necesidades de los participantes (necesidades de respeto, seguridad, escucha, reconocimiento, afirmación, libertad, creatividad). Por ende, será esencial mantener un contacto directo con ellos, no sólo durante los talleres, sino también antes y después.

El trabajador social deberá también velar por que el contenido y el ritmo de los talleres se adapten a las capacidades y a las necesidades de los participantes y que se adecuen a las particularidades de la comunidad. Finalmente, una de sus funciones consistirá en exponer claramente y hacer que se respeten las reglas de los talleres. Este aspecto será esencial para desarrollar el vínculo de confianza, ya que contiene las bases del respeto mutuo, la justicia y la seguridad personal.

3. El trabajador social y las lecciones de vida

Una de las funciones más importantes del trabajador social es destacar a los participantes la correspondencia y semejanza entre el aprendizaje de las disciplinas circenses y las realidades de la vida en sociedad. Esta responsabilidad le lleva a promover verdaderas lecciones de vida, predicando por ejemplo algunas actitudes ante el fracaso (aprender a perder) y ante el éxito (aprender a ganar).

La idea general que debe transmitirse es que el aprendizaje adquirido durante los talleres puede aplicarse a la vida diaria, puede servir para desarrollar habilidades sociales, definir objetivos, cuidar de sí mismo y de los otros, adoptar actitudes positivas ante las victorias y las derrotas de la vida, ya que éstas se producirán de manera imprevisible.

A este respecto, la función del trabajador social es conducir a los participantes de los talleres de circo social a desarrollar modos de aprendizaje y elementos que les permitan asumir las diversas situaciones que les plantea la vida. Así, día tras día, cada uno debe hacer frente a una multitud de situaciones que requieren respuestas diferentes.

Un aprendizaje, cualquiera que sea, suele estar constituido por dificultades a las que es necesario enfrentarse y superar. Esto se da especialmente en el aprendizaje de las disciplinas circenses: el participante en los talleres de circo social puede tener que enfrentarse al miedo (a caerse, herirse o fracasar), a la incapacidad de efectuar un movimiento (por falta de fuerza o coordinación motriz, o por incomprensión), al nerviosismo, la tensión, la frustración, etc.

Cuando un participante se encuentra ante un fracaso, el trabajador social debe ayudarlo a enfrentarse a la adversidad a través de la perseverancia y el valor. Debe también aprovechar la ocasión de mostrarle cómo extraer lecciones positivas de sus experiencias



negativas para traducirlas en enriquecimiento personal. Analizar las razones de su fracaso le permitirá reconocer sus debilidades, prever soluciones y, por lo tanto, comprender mejor cómo obrar para lograr sus objetivos.

Esta actitud positiva ante las dificultades y el fracaso constituye un recurso formidable, no sólo en los talleres de circo, sino en la vida en general. De este modo, es muy importante que el trabajador social establezca un vínculo entre las situaciones vividas durante el taller y aquéllas que el participante deberá afrontar en su vida cotidiana.

Una tarea más sutil, y a veces más difícil para el trabajador social, es enseñar al participante cómo comportarse tras un éxito, es decir, enseñarle a ganar. Obviamente, un éxito debe ser celebrado por el responsable directo del mismo, por los otros participantes y por los animadores, pero el trabajador social deberá estar atento a la manera en que debe producirse esta celebración.

Es necesario, en primer lugar, asegurarse de que el orgullo de quien consigue un logro no se exprese con exceso, que no se transforme en arrogancia ni vanidad, ya que esta actitud puede irritar a los otros participantes. El trabajador social deberá transmitir la idea de que un éxito es sobre todo una fuente de motivación, y no un motivo para distinguirse o sentirse superior.

Asimismo, es importante que el trabajador social haga comprender a los participantes que el éxito sólo es temporal, y que ninguna victoria puede considerarse como algo definitivo. El exceso de confianza que se deriva de un éxito puede llevar a alguien a reducir sus esfuerzos y, por lo tanto, a fallar en una tentativa posterior. Es necesario destacar que la mejor manera de aprovechar una victoria es seguir trabajando y prepararse para el próximo reto. Lo mismo sucede para las numerosas dimensiones que pueden mencionarse en el marco de los talleres.

4. La imagen del trabajador social ante los participantes

De manera general, los participantes pueden tener del trabajador social una imagen de sabiduría, responsabilidad (organización, seguridad) y autoridad relativa (transmisión y respeto de las normas), ésta última compartida con el instructor.

Esta imagen puede ser difícil de llevar para algunas personas, e incluso puede convertirse en una fuente de tensiones en el tándem de intervención, ya que el instructor es percibido como un modelo de creatividad. Sin embargo, el trabajador social ha de ser el miembro del equipo más cercano a los jóvenes, esto significa, el que puede comprenderlos mejor, por ser quien contribuye a establecer y desarrollar relaciones de confianza a menudo más profundas que el instructor, y quien personifica la continuidad.

Cabe recordar que esto es una cuestión de percepción que debe poder abordarse con los participantes, en caso de ser necesario.

C) VENTAJAS Y RETOS DE LA ANIMACIÓN EN TÁNDEM

La animación en tándem de un instructor y un trabajador social es una de las bases del planteamiento del circo social que constituye uno de sus mejores valores, pero también uno de sus mayores retos: la coanimación implica retos en sí. Es necesario concientizarse de las percepciones y expectativas para abordarlas en contextos específicos.



1. La complementariedad del tándem de intervención

La idoneidad de la animación en tándem radica en la complementariedad del instructor y del trabajador social, complementariedad que puede convertirse en una verdadera complicidad cuando los dos animadores comparten los mismos objetivos respecto a los participantes y la misma adhesión al planteamiento del circo social.

Cada uno se beneficia, por su función y trayectoria, de las experiencias y cualidades del otro. El trabajo en equipo les permite a ambos poner estos valores en común, con el fin de lograr los objetivos de la intervención.

El instructor, gracias a su experiencia, aporta a los participantes y a la comunidad local sus conocimientos artísticos, técnicos y pedagógicos de las artes circenses. Se trata de una riqueza nueva, de una apertura a otro mundo, una forma diferente de ver las cosas. Esta posición puede ser una ventaja, ya que otorga la perspectiva necesaria para trabajar con un grupo sin implicarse en sus tensiones o dificultades internas. Además, el instructor posee experiencia en trabajo con grupos, lo que no siempre es el caso del trabajador social, más experimentado en la relación de ayuda individual.

Por su parte, el trabajador social conoce bien la realidad del entorno de vida de los participantes, del que a menudo él mismo procede. Contrariamente al instructor, que sólo interviene durante los talleres, el trabajador social está en contacto directo con los participantes antes, durante y después de los talleres. Esta cercanía le da la posibilidad de trabajar de manera más personalizada cuando sea necesario, por ejemplo cuando un participante tiene problemas personales. Posee también las condiciones para desarrollar vínculos de confianza con los participantes, condición indispensable para el desarrollo de la autoestima de éstos.

2. Cohesión y planificación del trabajo del tándem de intervención

Al actuar con el mismo grupo en el mismo espacio y al mismo tiempo, las acciones de los dos animadores pueden coincidir, y por tanto las competencias de uno pueden entrar en las del otro. No obstante, los límites de esta conexión deben ser claros para los jóvenes. En definitiva, es indispensable buscar la cohesión en las intervenciones de los dos animadores y planificar rigurosamente el desarrollo de los talleres.

• Compartir objetivos y capacidades

Es indispensable que los dos animadores compartan sus objetivos respectivos, para que cada uno de ellos comprenda bien la función, las responsabilidades y el campo de intervención del otro.

El trabajador social deberá dar a conocer al instructor los objetivos del organismo local y transmitirle la información sobre la situación de cada participante, dentro de los límites de la confidencialidad (datos psicosociales o condición física). Esta información permitirá al instructor adaptar el programa de formación, su ritmo y su contenido a las necesidades y capacidades de los participantes.

El instructor y el trabajador social deberían también informarse mutuamente de sus fuerzas y debilidades respectivas. Esta honestidad favorecerá el desarrollo de una complicidad mutua y les permitirá sacar mejor provecho de sus capacidades, en beneficio de los participantes.

• Planificación del trabajo

Gracias a los datos psicosociales y físicos proporcionados por el trabajador social, los dos miembros del tándem de intervención fijarán juntos, antes del inicio de los talleres,



los objetivos específicos de cada participante adaptados a sus capacidades. Estos objetivos deberán evaluarse constantemente, según los progresos efectuados, los éxitos adquiridos y las dificultades mostradas.

Por otra parte, el instructor y el trabajador social deberán planear rigurosamente el desarrollo de los talleres, efectuar una evaluación constante de su interacción y aportar los ajustes necesarios. Esta planificación, que debe ser transparente para los participantes, será garante de la cohesión del trabajo de los dos animadores.

3. Evitar la rivalidad entre el trabajador social y el instructor

Las diferencias de percepción entre la función y la imagen de cada uno de los miembros del tándem de intervención pueden transformarse en un reto para el trabajador social: durante los talleres, el instructor es percibido por los participantes como una referencia positiva y un modelo que les lleva a salir de su realidad, mientras que el trabajador social puede aparecer como el ser racional. Esta situación es normal y corriente, pero puede convertirse en problemática si surge una rivalidad entre los dos animadores para conseguir la atención y la admiración de los participantes. Por lo tanto, es indispensable que el trabajador social no considere al instructor como un rival, sino como un aliado que puede ayudarle, gracias a la fascinación que éste último ejerce en el grupo, para efectuar su propio trabajo.

4. El lugar del trabajador social en las lecciones de circo

El lugar del trabajador social en las lecciones de circo debe delimitarse claramente. A este respecto, deben evitarse dos riesgos de descontrol, de naturaleza opuesta: el trabajador social-participante y el trabajador social-espectador. Estas dos trampas conducen a la ruptura del equilibrio necesario para el establecimiento de un vínculo de confianza con los participantes, y en consecuencia para el éxito de la intervención.

El trabajador social debe observar a los participantes e implicarse en el taller, de manera equilibrada, para poder comprenderles y conocer lo que éstos viven durante la sesión. Su participación en las actividades tiene por objeto poner de manifiesto que las artes circenses pueden ser practicadas por todos. Al alcanzar este equilibrio, el trabajador social desarrolla una relación óptima con los participantes y se convierte a la vez en responsable y comprensivo, observador y activo, lúdico y serio.

• El trabajador social-participante

Las artes circenses ejercen tal poder de fascinación que pueden llevar al trabajador social a convertirse en un participante demasiado activo en los talleres, hasta el punto de desear dominar una disciplina. Aunque su compromiso activo durante los talleres debe ser real, para crear y consolidar vínculos de complicidad con los participantes, el trabajador social debe medir bien el tiempo que dedica personalmente al aprendizaje y a la práctica de las disciplinas circenses. Si invierte mucho tiempo y energía, correrá el riesgo de menoscabar su papel de observador y acompañante en la evolución de los participantes, y en consecuencia de comprometer su trabajo de intervención.

Por otra parte, su imagen de persona responsable de la supervisión del grupo podría debilitarse ante los ojos de los participantes, que podrían considerarlo como un participante del programa, con el mismo estatus que ellos. Esta situación perjudicaría la posición de autoridad relativa de la que goza, posición que garantiza la legitimidad de sus intervenciones con los participantes.



El trabajador social no debe perder de vista que el objetivo de su participación activa en los talleres es mejorar su contacto con los participantes, pero esta participación no debe hacerle olvidar nunca el papel particular que él desempeña en el grupo.

- **El trabajador social-espectador**

Contrariamente al trabajador social-participante, el trabajador social-espectador se sitúa a distancia de las actividades de aprendizaje de circo durante los talleres, con el deseo de comprender mejor la evolución de los participantes y la dinámica del grupo. Aunque la observación es un papel importante del trabajador social, una posición demasiado apartada del grupo y de sus actividades puede deteriorar su trabajo, haciéndole perder el contacto con los participantes. Al adoptar este comportamiento, el trabajador social correrá el riesgo de que el grupo ponga distancias, desarrolle una actitud negativa o incluso manifieste desconfianza hacia él.

Esta tendencia puede ser muy desfavorable, puesto que la función principal del trabajador social es crear vínculos de confianza con los participantes, para ayudarlos en su desarrollo personal y social. Cuando se conforma con la posición de espectador, el trabajador social se priva de la posibilidad de llamar la atención de los participantes sobre las lecciones de vida que surgen de las lecciones de circo.

Por lo tanto, es necesario que el trabajador social participe a veces en los juegos y en el entrenamiento físico de los talleres, e incluso comparta sus impresiones con los participantes. Esto puede ser una excelente manera de incitarles a hacer lo mismo.



MÓDULO 2 | TEXTO DE REFERENCIA 2

LA FUNCIÓN DEL INSTRUCTOR DE CIRCO SOCIAL³

por Michel Lafortune

El instructor de circo social deberá transmitir las técnicas de circo desde una óptica pedagógica, pero implicándose a la vez en el desarrollo global de los jóvenes y representando a un adulto modelo en su trayectoria de vida. La enseñanza de las artes circenses constituye un pretexto para establecer una relación de confianza con los jóvenes en dificultades y facilitarles los medios para crecer.

Para comprender a los jóvenes en dificultades y las diversas realidades de su medio, el instructor deberá poseer una gran sensibilidad social, haber desarrollado habilidades pedagógicas y poseer una actitud de apertura. Además, deberá mostrarse realista en sus expectativas respecto a los objetivos de aprendizaje e insistir más en el proceso que en los resultados.

Las funciones y responsabilidades del instructor vienen determinadas por un mandato de trabajo. Este mandato se define en función del programa en el que interviene, así como de la situación y la progresión de los jóvenes que participan en los talleres de circo.

PARÁMETROS DEL MANDATO DEL INSTRUCTOR

El mandato dado por el organismo que lo emplea define las responsabilidades y determina el campo de acción del instructor de circo social. Éste debe ser claro para el instructor y su empleador, así como para la comunidad local y los colaboradores en el terreno (coordinador del organismo, asistente-instructor, trabajador social, etc.). Cuanto más claro sea el mandato, más realistas serán las expectativas y más fácil el logro de los objetivos.

El contenido del mandato del instructor varía en función de diferentes factores:

- El estatus del instructor (coordinador, asistente, pasante, etc.);
- su experiencia y cualificaciones;
- el grado de evolución del programa en el que trabaja;
- la duración del mandato de trabajo;
- las necesidades y las expectativas expresadas por la comunidad y por los organismos socios del programa.

OBJETIVOS DEL INSTRUCTOR

En el marco de su trabajo, un instructor de circo social deberá:

- Adaptarse a las características socioeconómicas y culturales y a las habilidades globales de los participantes;
- tener en cuenta los códigos culturales, los ritmos y las costumbres del lugar en el que interviene;

³ Lafortune, M. (2001). Le rôle de l'instructeur de cirque social. En Dagenais, Ch., Mercier, C. & Rivard, J. (Eds.), *Guide à l'intention des instructeurs et des partenaires du programme Cirque du Monde* (2^a ed., Ficha 8). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil, Dirección de Asuntos Sociales y Cooperación Internacional.

- descubrir rápidamente los recursos disponibles que pueden facilitar la realización de los talleres;
- respetar las reglas y la visión del organismo socio;
- favorecer la participación de los otros actores de la comunidad (padres, amigos, personal del organismo socio) para que éstos apoyen a los jóvenes en su compromiso.

RESPONSABILIDADES DEL INSTRUCTOR

Las responsabilidades del instructor de circo social varían en función de su mandato y deben ejercitarse en relación con el socio comunitario. Éstas incluyen:

- Organización y planificación de los talleres de circo;
- animación de los talleres de circo, adaptada a las necesidades y al grado de evolución de los jóvenes: iniciación en las artes circenses, perfeccionamiento de las técnicas, introducción de nociones artísticas (actuación, personaje, etc.), realización de representaciones públicas;
- disposición y mantenimiento de un entorno seguro en los planos físico y emocional durante los talleres;
- gestión del material y de la logística;
- evaluación de las acciones realizadas en todas las etapas que marcan la sesión.

FUNCIONES DEL INSTRUCTOR

La función del instructor de circo ante los jóvenes consiste en:

- Preparar y enseñar actividades de circo que tengan en cuenta las habilidades y experiencias de los jóvenes, con una transmisión pedagógica que tome en consideración su desarrollo global;
- permanecer atentos, particularmente a sus necesidades, evolución y límites;
- contribuir a devolverles el poder a través de la transmisión de conocimientos y disponer de una gama extensa de herramientas para estimularlos y hacerles activos en su aprendizaje.

En relación a los trabajadores sociales, el instructor deberá:

- Crear una relación de confianza y trabajar en equipo de manera complementaria y armonizada, según el modelo de animación en tándem.

Frente a los responsables del organismo socio, la función del instructor consiste en:

- Orientar la intervención general del programa de tal manera que las comunidades locales puedan asumirla.

Finalmente, el instructor tiene también un papel que desempeñar en el seno de la comunidad. En esta perspectiva, deberá:

- Contribuir a cambiar la percepción de la comunidad de sus jóvenes en dificultades, favoreciendo particularmente la realización de actividades de circo o de representaciones públicas.



POSICIÓN Y MOTIVACIONES DEL INSTRUCTOR

El instructor de circo social deberá saber encontrar un equilibrio entre el mandato que se le ha encomendado y sus propias aspiraciones personales. Esto le hará ocupar una posición equilibrada y armoniosa ante las tareas que deben realizarse y las expectativas de los colaboradores del proyecto.

Las motivaciones del instructor pueden definirse a partir de las cuatro grandes motivaciones del cooperante voluntario, enumeradas generalmente por las ONG (Organizaciones No Gubernamentales) de cooperación internacional, es decir:

- Desafío profesional;
- compromiso social;
- desafío cultural;
- experiencia personal.

LÍMITES DE LA ACCIÓN DEL INSTRUCTOR

Es difícil determinar los límites de la acción del instructor de circo social, cuyas tareas engloban la transmisión de las técnicas de circo, la implicación con jóvenes en dificultades y el apoyo a los trabajadores sociales y al organismo socio local. Estos límites dependen de su mandato, que debe definir claramente sus responsabilidades y su campo de acción, así como la posición personal adoptada por el instructor, el empleador y los socios comunitarios.

ACTITUDES QUE DEBE ADOPTAR

La llegada de un instructor de circo social a un medio comunitario puede alterar las costumbres y los métodos de trabajo. No obstante, las nuevas formas de actuar, intervenir y provocar cambios pueden ser bien recibidas siempre que sean respetuosas y flexibles y se introduzcan de modo progresivo, en concertación y desde una perspectiva de ayuda y apoyo mutuo.

Por lo tanto, es importante adoptar y mantener una actitud de apertura, escucha, flexibilidad, respeto, humildad y concertación. Por otra parte, el instructor no debe olvidar adaptarse a las realidades del medio y al contexto en el que se desarrolla su trabajo. La actitud general que adoptará trascenderá siempre su acción. Tras su salida, no sólo quedarán en la comunidad sus enseñanzas de circo, sino también, y sobre todo, las actitudes que adoptó para transmitirlos.



MÓDULO 2 | ACTIVIDAD 1

PERFIL

OBJETIVO

Comprender las funciones del instructor y del trabajador social.

Duración de la actividad
30 a 45 minutos

Material
Pliegos de papel, rotuladores

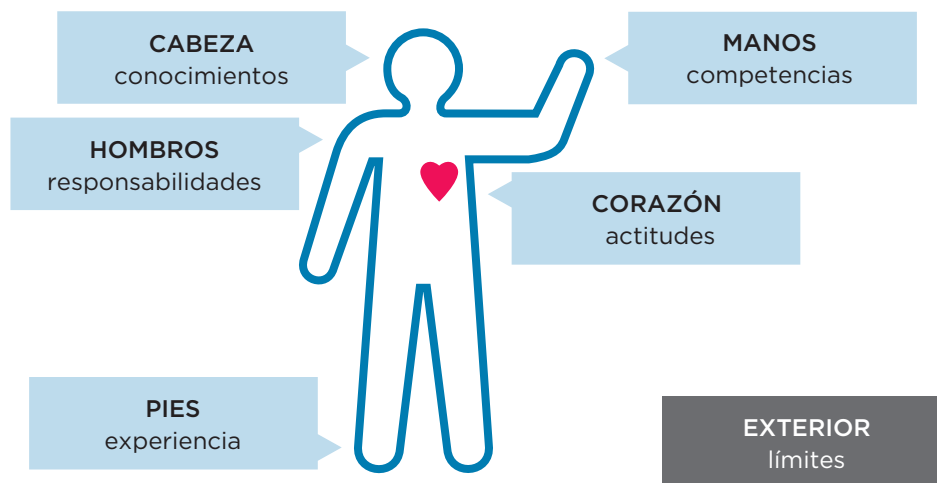
Para la variante: pliegos de papel, cinta adhesiva, revistas, tijeras

Número de participantes
20 a 25

EXPERIENCIA

El formador dividirá el grupo en cuatro equipos compuesto proporcionalmente por instructores y trabajadores sociales. Dos equipos deberán trazar el perfil del instructor de circo social, mientras que los otros dos deberán trazar el del trabajador social. Para ello, un miembro de cada equipo se acostará en el suelo sobre un gran pliego de papel, al tiempo que otro trazará su perfil con un rotulador alrededor de su cuerpo. Luego, el equipo deberá escribir en diferentes partes del perfil palabras clave correspondientes a los conocimientos (el saber, en la cabeza), las competencias (habilidades técnicas, en las manos), las actitudes (habilidades sociales, en el corazón), la experiencia (en los pies) y las responsabilidades (en los hombros) del instructor o del trabajador social (ver figura 2.1). El espacio exterior del perfil se utilizará para anotar los límites de la intervención del instructor o del trabajador social. Según la experiencia del grupo, el formador podrá elegir asignar a los equipos sólo dos o tres partes del perfil, por ejemplo las competencias y las responsabilidades. Cuando hayan terminado, los equipos colgarán su trabajo en la pared con una cinta adhesiva.

FIGURA 2.1 PERFIL





OBSERVACIÓN

El formador pedirá al grupo que observe los dibujos realizados por cada uno de los equipos.

- ¿Qué es lo que más les llamó la atención? (P. ej., la originalidad del dibujo, la proporción de una parte del cuerpo respecto a otra, la poca o gran cantidad de palabras que define una parte del perfil, etc.).

El formador se dirigirá luego a los equipos que han trabajado en el perfil del instructor de circo social:

- ¿Cómo se desarrolló la experiencia en su equipo? ¿Qué partes fueron más fáciles de completar? ¿Y las más difíciles?
- ¿Cuáles son los puntos de convergencia entre ambos equipos? ¿Y los puntos de divergencia?

El formador adaptará luego estas preguntas a los equipos que han trabajado en el perfil del trabajador social.



INTEGRACIÓN

- ¿Todos los miembros del equipo estaban generalmente de acuerdo? ¿Sintieron que los instructores y trabajadores sociales tenían visiones diferentes del perfil del instructor de circo social?
- ¿Cuáles son las funciones de ambos?
- ¿Cómo difieren estos papeles en función de los actores con los que ambos se relacionan (participantes, miembros del equipo de intervención, organismos socios, comunidad)?
- ¿Los instructores y trabajadores sociales son agentes de cambio? ¿En qué sentido?
- ¿Dónde se sitúan los límites de la intervención de cada uno?
- En resumidas cuentas, ¿qué tienen en común el instructor y el trabajador social? ¿Qué los distingue? ¿En qué se complementan sus funciones?
- ¿Cuáles son las expectativas de los instructores frente a los trabajadores sociales? ¿Y viceversa?
- ¿Qué es lo que influye en el modo en el que cada uno percibe su función?



APLICACIÓN

- ¿En sus proyectos de circo social, les quedaron claras sus funciones y la de los otros miembros del equipo de animación? ¿Y para el resto?

El formador invitará a los instructores y trabajadores sociales a dedicar unos minutos para dibujar su propio perfil, e indicar sus puntos fuertes y los puntos que les gustaría mejorar en las categorías correspondientes. Seguidamente, el formador los invitará a utilizar el dibujo para clarificar su función dentro de su equipo cuando vuelvan a su medio de trabajo.



MÓDULO 2 | MENSAJES CLAVE

El instructor y el trabajador social de circo social deben demostrar una gran capacidad de adaptación a los participantes, a los otros miembros del equipo de animación, a los organismos socios, a las comunidades, así como al contexto.

El instructor y el trabajador social, como adultos modelo, son un ejemplo para los participantes.

El instructor y el trabajador social deben ser iniciadores, facilitadores y agentes de cambio social.

Es esencial que el instructor y el trabajador social sean coherentes y constantes en sus intervenciones.

MÓDULO 3

JÓVENES EN SITUACIÓN VULNERABLE



No hay que tenerles lástima a pesar de que se encuentren en situación de vulnerabilidad. Hay que tratarlos de igual a igual. Disponen de muchísima ayuda. Es necesario que asuman su situación, que tomen las riendas de su vida. El día que el joven decida avanzar hará lo que anhela, será capaz de cumplir cualquier sueño. Tuvimos una muchacha que se quedó “clavada” durante tres años en una silla. Respetamos su decisión. Venía para charlar, consultaba a los trabajadores sociales. Hace dos años, cuando empezamos a realizar ejercicios aéreos, se enamoró del trapecio. Cambió radicalmente: hábitos, consumo, entrenamiento, ropa, etc. Actualmente está tratando de entrar en la Escuela de Circo de Quebec.

Marc Lafrenière, Instructor de Circo Social,
Cirque du Monde, Sherbrooke



OBJETIVOS DEL MÓDULO

Al final del módulo, el instructor y el trabajador social deberán ser capaces de:

1. Entender el planteamiento del circo social como una respuesta a la inclusión y a la marginalidad;
2. haber ampliado su conocimiento sobre la realidad de los jóvenes en el nivel local e internacional;
3. comprender el concepto de resiliencia.

CONTENIDO DEL MÓDULO

TEXTOS DE REFERENCIA

- Trabajar con jóvenes en situación vulnerable
- Jóvenes en situación vulnerable aquí y en otras partes
- Las etapas principales del desarrollo de los jóvenes

ACTIVIDADES

- Escala de porcentajes
- Viaje en grupo



MÓDULO 3 | INTRODUCCIÓN

Los participantes de los talleres de circo social son habitualmente jóvenes en situación vulnerable que tienen en común vivir en condiciones sociales, psicológicas y económicas difíciles: jóvenes de la calle o de barrios conflictivos, bajo la tutela de organismos de protección o en conflicto con la ley, etc. El origen de su situación suele estar relacionado con la precariedad familiar o de su comunidad, lo que implica fragilidad en los lazos familiares y sociales (conflictos, abandono, fuga, migración, trabajo precoz) y marginación.

Estos jóvenes tienen historias particulares que los animadores deben saber escuchar para comprender su trayectoria de vida. Pero son también jóvenes que viven un desarrollo físico, cognitivo y emocional como el resto. La adolescencia es un período intenso durante el cual los jóvenes tratan de proyectarse en el futuro y establecer las bases de su vida adulta. Los instructores y los trabajadores sociales deben conocer las diferentes etapas de este proceso para adaptar su enseñanza a cada grupo de edad y adoptar las actitudes adecuadas en su relación con ellos.

La intervención tradicional no siempre resulta adecuada con jóvenes en situación vulnerable. Los instructores y los trabajadores sociales deben crear un medio de confianza, a la vez seguro, lúdico y creativo, y apoyarse en estrategias específicas de intervención. La lógica de intervención que privilegia el circo social es la inclusión: las experiencias vividas por los jóvenes no se banalizan, denigran o niegan, sino que se integran en la intervención. Al valorizar la marginalidad creativa de los participantes en situación vulnerable, se les permite utilizar su potencial para desarrollarse en los planos personal y social, y tomar las riendas de su propia vida.

Esta lógica de intervención se basa en el concepto de resiliencia. Cuando dejan de lado todo prejuicio respecto a los traumas vividos por los jóvenes y reconocen estas experiencias como un valor potencial, el instructor y el trabajador social suscitan otra representación de lo vivido para permitirles salir de la condición de víctima y recuperar el control de su vida. Para ello, deben adoptar un cierto número de actitudes psicológicas, pedagógicas y relacionales, tales como: asumir el papel de iniciador, crear un espacio de debate, formar un grupo de pertenencia, instaurar rituales, abordar de modo creativo los problemas de comportamiento, experimentar otros puntos de vista sobre la vida, utilizar el humor y favorecer el cambio.



MÓDULO 3 | TEXTO DE REFERENCIA 1

TRABAJAR CON JÓVENES EN SITUACIÓN VULNERABLE¹

por Dirce Morelli y Michel Lafortune

La resiliencia implica un cambio de perspectiva sobre el trauma y sus consecuencias. Incita a abandonar prejuicios frente a quienes han vivido o viven un momento difícil. Hoy sabemos que las vivencias de una persona no tienen por qué marcar su destino si la miramos sin prejuicios. Por lo tanto, hay que centrarse en la persona y en sus recursos, reconocer la importancia de su medio de vida, en vez de ver sólo la herida y sus posibles consecuencias.

Sabemos que los jóvenes que han vivido situaciones extremadamente difíciles poseen una fuerza vital que los transformará, tal vez con nuestra ayuda, en creadores de su propia vida. Esta capacidad de transformación no suele acabar limitándose a ellos mismos, sino que puede convertirlos en seres más conscientes, más comprometidos y más creativos en el plano social.

Este planteamiento propone un punto de vista hacia lo humano que valoriza el carácter único de cada persona, con sus características biológicas, psicológicas y afectivas, su historia de vida, su talento, sus recursos y sus competencias de adaptación. Nos incita a buscar tesoros enterrados por la vida bajo comportamientos socialmente reprobables o actitudes personales problemáticas.

Esta visión muestra la importancia que tiene en una persona herida el medio inmediato, la familia, el grupo al que pertenece, el barrio y la cultura en el desarrollo de la capacidad de resiliencia, así como su responsabilidad si esta persona enfrenta el rechazo, la estigmatización y el aislamiento.

También hay que ser consciente de que no se trata de una receta aplicable a todos los casos. Para intervenir correctamente hay que desarrollar la capacidad de asimilar el carácter único de cada uno y utilizar un enfoque adaptado.

PARA REFLEXIONAR...

¡Cada quien tiene sus necesidades!

Los talleres de circo social pueden ser beneficiosos para una gran diversidad de personas en situación vulnerable, por ejemplo jóvenes de la calle, toxicómanos, presos, mujeres víctimas de violencia física o sexual o incluso personas discapacitadas. Cada uno de estos grupos tiene necesidades particulares que requieren una comprensión profunda de las realidades a las que tienen que hacer frente. Los instructores de circo social no pueden improvisar a la hora de intervenir con un grupo de ese tipo, de ahí la importancia de trabajar con un trabajador social cualificado.

¹ Texto adaptado de "Le Phénix: Intégration du Concepto de Resiliencia en las Prácticas del Cirque du Monde" escrito por D. Morelli & M. Lafortune, 2003, (1ª versión - 29 de agosto). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil, Dirección de Asuntos Sociales y Cooperación Internacional.



Es evidente que la aplicación de este planteamiento implica que nos cuestionemos nosotros mismos, nuestras creencias y nuestros comportamientos, y que reflexionemos sobre el sentido que damos a nuestra intervención con los jóvenes y sobre nuestros objetivos personales y profesionales. La apertura a la posibilidad de cambio que les pedimos a los jóvenes también podría afectarnos personalmente.

Así como cada uno de los jóvenes con quienes nos relacionamos es único, nosotros también lo somos. Cada uno deberá por consiguiente adherirse a los principios de base que hemos expuesto, en un profundo acuerdo consigo mismo, con sus cualidades y sus talentos, que son diferentes a los de otros instructores y trabajadores sociales. Así daremos un toque personal y único a nuestra intervención.

Tampoco hay que olvidar que también hay una comunidad a la que debe llegar este viento de cambio para que los jóvenes encuentren en ella, fuera de los talleres, otros tutores que sigan transmitiéndoles este mensaje de reconocimiento.

Analícemos, en primer lugar, los factores importantes que trazan el concepto de resiliencia y las dinámicas de su aparición en el individuo y en el grupo.

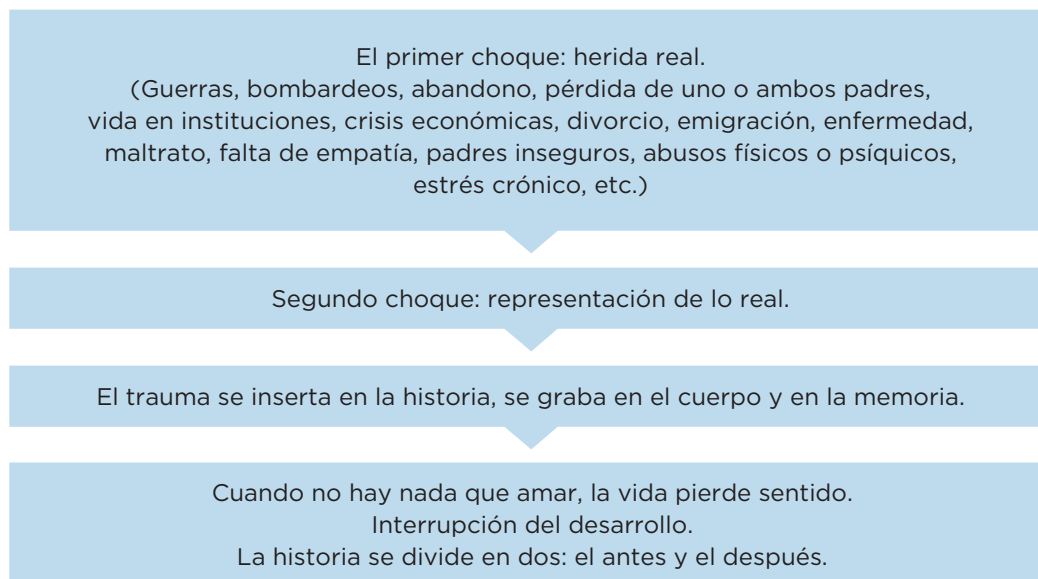
1. EL TRAUMA

El trauma es un proceso en dos etapas:

- El primer choque, la circunstancia en sí misma, produce una herida o una falta.
- El segundo choque se debe a la representación que la persona herida hace de lo que ha vivido. Su lectura interna, es decir, la imagen que se forma de sí mismo y del papel que ha desempeñado en la circunstancia, alimentada por la opinión que recibe del grupo social al que pertenece, constituye el auténtico trauma.

La gravedad del trauma se relaciona por tanto con el contexto familiar, social y cultural en el que se ha generado.

FIGURA 3.1 | PROCESOS TRAUMÁTICOS

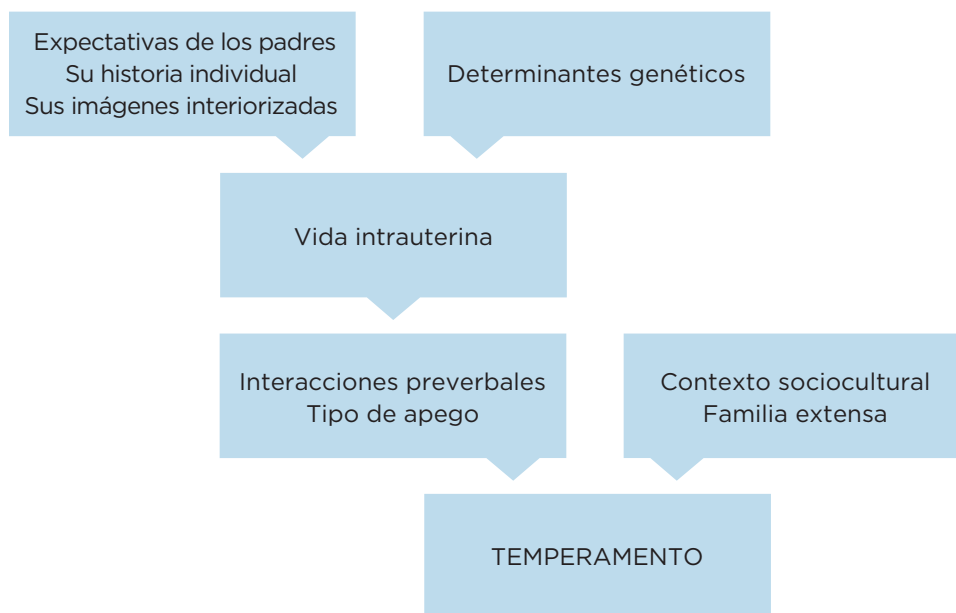


2. EL TEMPERAMENTO

El temperamento constituye la base sobre la cual se edifica la aptitud a la resiliencia. De allí derivan los comportamientos y la personalidad. La psicología ha demostrado que el temperamento no es innato ni inmutable, y que se construye no sólo sobre determinantes genéticos, sino principalmente sobre determinantes ligados al ambiente en el que vive y al contexto sociocultural en el que el niño nace y vive. Por otra parte, tampoco hay que ver en los determinantes genéticos factores no modificables; al contrario, a menudo es más fácil corregir un problema metabólico que un prejuicio.

El ambiente en el que vive un niño, particularmente la familia, está impregnado de la historia individual de los padres, de sus imágenes interiorizadas y de sus expectativas. Éste actúa incluso antes del nacimiento del niño. Más tarde, el tipo de apego que se desarrolla durante las interacciones preverbales y en la primera infancia juega también un papel fundamental en la estructura del temperamento, así como el medio sociocultural en el que crece el niño. Además, nuestro temperamento influye en nuestro modo de relacionarnos con nuestro medio y, por consiguiente, en las respuestas de los otros hacia nosotros.

FIGURA 3.2 - EL DESARROLLO DEL TEMPERAMENTO



3. EL APEGO

La teoría del apego² se refiere al lazo afectivo que se establece entre el bebé y la persona que se ocupa de él, normalmente la madre. Este lazo depende de las interacciones entre ambos, particularmente el modo en el que el adulto cubre las necesidades de atención y seguridad del niño, y que será garante de un desarrollo social y emocional sano.

² Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; Bowlby, J. (1998). *El Apego y la Pérdida I*, El apego. Buenos Aires, Argentina: Paidós Iberica Ediciones S a.; Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of an Insecure-Disorganized/Disoriented Attachment Pattern: Procedures, Findings and Implications for the Classification of Behavior. En Brazelton, T. & Yogman, M. (Eds.), *Affective Development in Infancy* (pp. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.



Podemos distinguir cuatro tipos de apego:

- **El apego seguro:** engloba aproximadamente al 60% de los niños y se desarrolla a través de la disponibilidad y la sensibilidad de la figura de apego frente a las necesidades del niño. Así, éste confía en que no será abandonado y que la figura de apego lo protegerá en caso de peligro. En resumen, el niño se siente protegido por esta relación. Si se produce un trauma o desaparece la figura de apego, el niño será capaz de buscar sustitutos eficaces. En este caso, tendrá el mejor pronóstico de desarrollo y una buena capacidad de resiliencia.
- **El apego evitativo:** engloba aproximadamente al 15% de los niños. Con el tiempo, el niño aprende a no confiar en la figura de apego, ya que ésta le rechaza y se muestra poco sensible a sus necesidades. El niño tampoco ha adquirido el recurso interno que le permita encontrar un sustituto protector o buscar un nuevo lazo afectivo con un(a) desconocido(a), por lo cual, mantiene las distancias con los responsables que querrían ocuparse de él.
- **El apego ambivalente:** engloba aproximadamente al 10% de los niños. Unas veces, la figura de apego es sensible a las necesidades del niño, pero otras veces no; por ello el niño duda de su disponibilidad. Al ser poco explorador, el niño sólo ha aprendido a establecer una relación de ayuda a través de la manifestación de su desamparo. Con esta manifestación nace la esperanza del auxilio, pero los adultos tienden a desapegarse de él y a rechazarlo.
- **El apego desorganizado:** engloba aproximadamente al 15% de los niños. La figura de apego presenta comportamientos contradictorios e inhabituales, incluso amedrentadores para el niño. Éste, totalmente desorientado, no puede desarrollar la menor estrategia de búsqueda afectiva o de lucha contra la desesperación. No sabe orientarse hacia uno de sus padres para sentirse protegido, ni hacia una persona ajena, un objeto o su propio cuerpo a través de comportamientos autocentrados. Su comportamiento desorienta a los adultos, y éstos lo rechazan.

Es importante resaltar que en todos los casos anteriores es posible alcanzar la resiliencia. Evidentemente, se consigue más fácilmente en el caso del apego seguro, y con mayor dificultad en el caso del apego evitativo. En los dos últimos casos el proceso es mucho más difícil, pero si una persona, con mucha paciencia, consigue establecer una relación de apego seguro con el niño, éste podrá recuperar el desarrollo y alcanzar la resiliencia.

Podemos comprobar hasta qué punto es trágicamente evidente que los niños y los adolescentes que necesitan más ayuda y apoyo son aquéllos que no han adquirido las competencias para proporcionárselos.

Esto evidencia la importancia de romper, durante la intervención, la cadena de rechazo en la que viven estos jóvenes. Sería muy útil para los instructores y trabajadores sociales desarrollar habilidades para identificar estos comportamientos y adquirir modos diferentes de actuar con estos jóvenes, a fin de introducir otra dinámica en la relación con ellos.



4. LOS FACTORES DE PROTECCIÓN Y LOS TUTORES DE RESILIENCIA

Los factores de protección son mecanismos de defensa que pueden confundirse con trastornos psíquicos o con problemas de comportamiento que deben ser tratados. En realidad, estos mecanismos actúan como una protección, a menudo temporal, más o menos eficaz y socialmente aceptable, que permite a los jóvenes desamparados salvaguardar su integridad hasta que se les tienda una mano.

He aquí algunos de los factores de protección más frecuentes que podemos encontrar en estos jóvenes:

- **La disociación:** La personalidad del individuo se divide en dos partes, una socialmente aceptable y otra más oculta que se expresa con rodeos y sorpresas. *Por ejemplo, en los talleres, Marco se comporta de manera correcta hasta que una situación conflictiva revela otro modo de funcionamiento.*
- **La negación:** Permite no ver una realidad peligrosa o banalizar una experiencia dolorosa. *Cada vez que alguien habla de incesto, Johnny actúa como si fuera la primera vez que oye hablar de ello.*
- **La ensoñación:** Permite crear una realidad imaginaria mucho más bella que la triste realidad. *Fanny describe su casa como si fuera una casa señorial, cuando en realidad vive en una vivienda muy pobre.*
- **La intelectualización:** Permite evitar un enfrentamiento que requiere implicación personal. El joven recurre a la abstracción para refugiarse en leyes generales que le permiten dominar o evitar al adversario. *Cuando Luis se enfrenta a una situación muy emotiva, empieza a explicar hasta qué punto y por qué la situación es compleja, y analiza todos los factores que la han originado.*
- **La sublimación:** Los impulsos agresivos o sexuales se desvían hacia actividades reconocidas socialmente, como el arte o el altruismo. *Alice tiene dificultades para establecer una relación íntima con los chicos, y se dedica a ayudar a los pobres como si fuera misionera.*
- **El aislamiento:** La circunstancia o el trauma vivido se despoja de toda carga emocional, y se transforma en un recuerdo desprovisto de afección. *Piera minimiza los impactos de lo que ha vivido, “una violación colectiva... no me parece tan grave...”*
- **La hiperactividad:** Permite al niño captar estímulos breves, pero intensos, en medios que no proporcionan suficientes elementos estructurantes, atrayendo así la atención de las personas que lo rodean. *Tan pronto alguien entra o circula por el taller, Yan se distrae. Se dirige a ellos, les habla, y hay que estar continuamente llamándolo al orden.*
- **La fantasmaticización:** Permite al niño que ha andado del timbo al tambo inventarse una madre o un padre todopoderoso que existe en algún lugar del mundo y que se convierte en un anclaje que preserva su integridad ante cualquier contingencia. *Aferrada a su estrella como a un salvavidas, Anne-Lise no para de contar aventuras inventadas a su madre imaginaria.*
- **La desvinculación (no autística):** Es una especie de crisálida protectora que filtra los estímulos antes de ser recibidos e integrados, y que reemplaza a la madre o al padre mediador insuficiente o ausente. *Denis se muestra indiferente a cualquier estímulo que normalmente debería conmoverlo; de esta manera se defiende de posibles agresiones. Luego, procesará y evaluará la información recibida.*



- **La delincuencia:** En los barrios pobres, convertirse en vendedor de droga como respuesta a las humillaciones sufridas en la escuela, en la familia, en la calle o en la sociedad en general, es una forma de resiliencia. Las trabas en la vida social y cultural de estos jóvenes hacen que se vuelvan resilientes a través de la delincuencia. *Los jóvenes de la calle sobreviven por medio de actividades ilegales. Esto les permite integrarse en un grupo, recuperar su autoestima gracias a su habilidad y a la ayuda que brindan a sus familias con el fruto de sus delitos.*
- **Los trastornos psicossomáticos:** Presentan la ventaja de que desvían la atención de los padres respecto a sus preocupaciones para prestar atención al hijo. *Cuando la pequeña Claudia está ansiosa, sufre calambres intensos en el vientre. Sus síntomas atraen la atención de su madre, habitualmente distante, quien toma tiempo para mecerla e intentar calmar su dolor.*

Los tutores de resiliencia son factores externos procedentes del medio que pueden ayudar al joven a alcanzar la resiliencia. He aquí algunos ejemplos:

- Un encuentro significativo podrá cambiar su vida.
- El sentido que consigan dar a los acontecimientos y a la vida en sí le permitirá tener un proyecto de vida que iluminará su camino.
- El desarrollo de la creatividad sentará las bases de un cambio de la imagen de sí mismo y de la forma en que los otros lo ven.
- Su autoestima podrá reconstruirse.
- El humor le ayudará a desdramatizar y creará un halo de simpatía en torno a él.
- La pertenencia a la comunidad lo anclará a la realidad de su propia experiencia y le permitirá sentirse importante a través de los lazos de solidaridad y de ayuda mutua que desarrolle.
- El compromiso social, cultural o religioso contribuirá a dar un sentido a su existencia y un espacio seguro para el afecto, la acción y la palabra, donde todos estos tutores actúan, un espacio que le ayudará a reconstruir su vida y a crear una nueva realidad.
- Un cambio de sus referencias culturales transformará su pasado haciéndolo aceptable.

LA MAGIA DEL CAMBIO

Los grandes objetivos de la intervención son:

- Crear tutores de resiliencia para los jóvenes;
- hacer nacer la esperanza de una vida próspera, a pesar de lo que han vivido;
- estimular una nueva representación de lo vivido que les permita salir del papel de víctima;
- favorecer la exploración de otros modos de ser, vivir y pensar;
- permitirles tomar las riendas de su propia vida gracias a la práctica de la creatividad aplicada a la visión del mundo.



FIGURA 3.3 – LOS FACTORES DE PROTECCIÓN Y LOS TUTORES DE RESILIENCIA



Emprender un proyecto para alejar el pasado, transformar el dolor del momento para convertirlo en un recuerdo glorioso o divertido: esto explica el trabajo de resiliencia. Esta distancia emocional es posible a través de mecanismos de defensa como la creatividad.

La cultura creativa es un vínculo social que confiere esperanza frente a las pruebas de la existencia, mientras que la cultura pasiva es una distracción que hace pasar el tiempo, pero no resuelve nada.

PROFESAR UNA VISIÓN EVOLUTIVA DE LOS JÓVENES

Toda intervención tiene un impacto negativo o positivo, en el sentido en que modifica los equilibrios existentes y conduce a otra situación. Somos nosotros, los que intervenimos, quienes debemos actuar para que este impacto sea positivo.

Por eso, se nos invita a ver a los jóvenes con los que trabajamos como seres en evolución cuya situación actual es el resultado del encuentro entre fuerzas interiores biológicas y psicológicas e influencias exteriores familiares, culturales y sociales.

Nos corresponde a nosotros desarrollar la capacidad de reconocer el potencial y las competencias de nuestros jóvenes y saber encontrarlos donde hay un comportamiento problemático. De hecho, el problema se instala ahí donde el terreno es fértil, donde hay una sensibilidad y por lo tanto un talento que debemos descubrir.



Por lo tanto, hay que saber descodificar, no dejarse distraer en nuestra relación con el joven por los comportamientos problemáticos que haya desarrollado, sino ir a lo esencial de su persona.

He aquí los desafíos de los instructores y de los trabajadores sociales a este respecto:

- Evitar perjudicar, teniendo siempre en cuenta los efectos potencialmente nocivos de nuestras palabras e intervenciones.
- No categorizar, etiquetar, emitir juicios globales (p. ej., sobre la edad a partir de la que ya no se puede hacer nada, sobre la fatalidad de la repetición transgeneracional, etc.), sobre los niños, las familias, los grupos sociales con los que tenemos que trabajar como profesionales, pero también como ciudadanos. La tentación es grande, tanto entre los médicos como entre los actores sociales, de reducir a una persona a un problema o a un síntoma, encerrándola así en sus dificultades.
- No censurar a los que, por haber sido maltratados por la vida, desarrollan comportamientos considerados aberrantes, peligrosos o socialmente inaceptables. “Podemos construir sólo con lo positivo. Positivo no significa necesariamente perfecto”.³

CÓMO INCORPORAR TUTORES DE RESILIENCIA EN LOS TALLERES DE CIRCO SOCIAL

Ofrecemos aquí una variedad de posibilidades para incorporar tutores de resiliencia en el marco de los talleres de circo social.

Veremos primero cómo crear las condiciones previas para incorporar tutores de resiliencia durante la intervención. Esto requiere la adopción de líneas de conducta que nos parecen importantes, y en ciertos casos, necesarias. Por condiciones previas entendemos aquí las actitudes mentales, psicológicas, filosóficas, pedagógicas, relacionales y organizacionales que deberían guiar la intervención de los instructores de circo social con el objetivo de desarrollar la resiliencia en los jóvenes.

Luego analizaremos los medios de integrar estos principios en el contexto del taller de circo social.

Apuntar al cambio

Si nuestro objetivo es producir un cambio en los jóvenes, sería preferible apuntar a dicho cambio en lugar de esperar a que ocurra. Se trata de fijar objetivos concretos, respetando siempre los distintos actores y estableciendo acuerdos con ellos, sin conformarse únicamente con las buenas intenciones.

- En una situación de grupo, donde no se trata de aplicar una terapia individual, deberemos apuntar al deseo de cambio y la convicción de que éste es posible. Luego nos dedicaremos a la definición de objetivos personales de cambio.

El mundo que perciben los jóvenes con problemas es un mundo hostil por el cual se sienten rechazados. En su percepción de la realidad, lo único que el mundo puede ofrecerles, en el mejor de los casos, es un trabajo precario, alienante y mal pagado, el aislamiento social y, finalmente, para evadirse de todo, la cultura pasiva del entretenimiento.

³ Vanistendael, S. (Noviembre, 2005). La Resiliencia: Desde una Inspiración Hacia Cambios Prácticos. Ponencia presentada en el 2º Congreso Internacional de los Trastornos del Comportamiento en Niños y Adolescentes (pp. 9). Madrid, España. Recuperado de: <http://www.obelen.es/upload/262D.pdf>



Asumir el papel de iniciador

Durante los talleres es importante crear una relación afectiva significativa y aclarar el papel del instructor y del trabajador social.

Nadie puede revelarnos nada que no yazga aletargado en el amanecer de vuestro conocimiento. El maestro que pasea a la sombra del templo, entre sus discípulos no da su sabiduría, sino más bien su fe y su afecto. Si es de verdad sabio, no os obligará a que entréis en la casa de su sabiduría: os guiará sólo hasta el umbral de vuestro propio espíritu [...] Porque la visión de un hombre no presta sus alas a otro hombre...⁴

Cuando hayamos dedicado atención a los jóvenes con una actitud complaciente y una escucha activa, tras haber reído con ellos, haberles impresionado con nuestras proezas técnicas y haberles infundido deseos de hacer lo mismo que nosotros; en resumen, una vez que establecimos contacto con ellos, debemos lograr que demuestren sus capacidades, que adquieran competencias y que reconstruyan su autoestima. Nuestra función es alentarlos, hacer siempre hincapié en sus progresos, proponerles desafíos que estén a su alcance, hacer que vivan el éxito y que acepten la derrota.

Nuestro papel de iniciadores nos permitirá proponerles una calidad de relación que no suelen encontrar en su entorno. El iniciador, una figura casi desaparecida en nuestra cultura, es quien, con generosidad, invita al joven a que se descubra a sí mismo por medio de un aprendizaje técnico que va más allá de la simple transmisión del saber. Es quien, a la vez que enseña, inicia al joven a la vida, a las relaciones con los demás, y le ayuda a franquear las etapas de su propio desarrollo.

Reconocer un papel activo e importante en cada participante

Otra constante en la intervención de circo social es el trabajo en equipo. Es importante compartir de manera realista y óptima la dirección del taller, con la conciencia de que el papel de las personas que no dirigen el taller es tan importante como el de aquella o aquellas que lo animan. Los momentos vividos con los jóvenes para ayudarles a efectuar con precisión un movimiento, corregirlos y alentarlos, son momentos únicos y esenciales desde todo punto de vista, tanto en lo que se refiere al aprendizaje de las técnicas como al desarrollo de la resiliencia. El esfuerzo que se hace para ayudarles, la atención que se les dedica, el ánimo que se les transmite, la conciencia que creamos en ellos sobre su propio cuerpo: todo esto son tutores de resiliencia.

Asumir una actitud directiva

Presentar nuestras propuestas de manera directiva no significa que deseemos imponer nuestra voluntad o autoridad a los jóvenes. En realidad, los estamos ayudando a dejar atrás sus creencias y su propia visión del mundo (que los ha llevado a la situación en la que se encuentran) para hacerles descubrir otras formas de ser y actuar. Se trata de abrirlos a un posible cambio en su situación interna y externa.

Esto ocurre, por ejemplo, cuando estimulamos su imaginación proponiéndoles imágenes y situaciones que todavía no conocen, o nuevos nexos entre sus vivencias y las nuestras, entre su cultura y otra diferente, entre su música y otra que nunca han escuchado. Apartarse de los estereotipos culturales abre la puerta al mundo y a posibilidades inexploradas por no conocerlas con anterioridad.

⁴ Gibran, K. (1996). *El Profeta* (Trad. M. Armiño, pp. 58). Nueva York, NY: Vintage Books.



Exigir mucho y dar mucho

Frecuentemente, tendemos a creer que una intervención es buena cuando brinda muchos servicios a los jóvenes. Pero no es así, porque el hecho de recibir ayuda de forma pasiva no tiene ninguna influencia en la autoestima ni en la asunción de responsabilidades sobre su propia vida. Los jóvenes deben ser los actores de su propio cambio.

No los ayudaremos más dándoles más, al contrario, los reforzaremos más exigiéndoles más.⁵ [Nuestra traducción]

Se trata de exigirles mucho y proponerles retos, siempre sabiendo evaluar adecuadamente sus capacidades. Nuestras exigencias deben ser realistas, pero sin ceder a objeciones como “no puedo” o “no tengo ganas” cuando sabemos que son capaces de hacer lo que les pedimos.

Algunos jóvenes son perezosos o renuncian a hacer algo porque cuando quisieron hacer algo en su momento, se los impidieron. Ayudarles a superar esta actitud provoca cambios sorprendentes. A veces, el miedo a equivocarse inhibe la acción, hay que aprovechar ese momento para infundirles confianza y mantenerla a pesar de los fracasos.

Crear un lugar mágico

El taller se puede dar en una sala muy bien equipada o en un gimnasio sin ningún atractivo, lo importante es hacer que el lugar sea mágico y “sagrado”. Unos focos de luz o disponer el material de forma organizada y artística permitirá crear un espacio protector para los jóvenes y las actividades.

Reproducir el ambiente y la dinámica que encuentran los jóvenes en su medio habitual no nos ayudará a alcanzar nuestro objetivo. Al contrario, el espacio de los talleres debe proporcionarles otra forma de relacionarse consigo mismos, con los demás y con el mundo.

Debemos establecer reglas propias para utilizar este espacio. Cuando entramos en él es para trabajar, no está permitido discutir, para esto se habilitará un espacio especial. La preparación de los talleres también se realizará en otro espacio separado.

Abramos las puertas a la magia del cambio.

...y un espacio para la palabra

Los talleres representan entre 5 y 20 horas semanales en la vida de estos jóvenes, y el resto de su vida transcurre en otro lugar, por lo tanto, es necesario facilitarles un espacio para la palabra (que debe ser un espacio físico igualmente) entre ambas realidades. Como todo cambio interior implica y provoca un cambio exterior, los jóvenes necesitarán interpretar y dar nombre a lo que experimentan en sus vidas.

Ciertos modelos de talleres incluyen la presencia de un trabajador social. Una de sus funciones podría ser la de servir de enlace entre esos dos mundos que se revelan y se crean recíprocamente. Este espacio para la palabra también será un lugar de reuniones e intervenciones individuales que requieran cierta intimidad.

Crear un grupo de pertenencia

Desde los primeros contactos será necesario preocuparse por formar, en armonía, un grupo de pertenencia, por ello debe hacerse todo lo necesario para facilitar el intercambio y el reconocimiento entre los participantes.

⁵ Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur* (pp. 48). París, Francia: Odile Jacob.



Los juegos de grupo facilitarán la complicidad, el descubrimiento de afinidades y complementariedades; se evitarán los juegos de carácter competitivo. Cada uno aportará lo que pueda, los participantes se medirán a sí mismos, no con los demás.

...y una red de pares externos

El grupo creado podría perpetuarse fuera del taller organizándose como una red informal de “pares externos”. Esta estructura basada en la ayuda mutua, el intercambio, la discusión y los valores que priman en los talleres podrá ayudar a los jóvenes a reencontrar un sentido a su vida.

Instaurar rituales

Los rituales en los grupos sirven para canalizar la agresividad hacia convenciones aceptables y positivas para el grupo, lo que permite evitar cualquier desviación hacia la violencia.⁶

En un taller de circo social, los rituales pueden tomar formas diferentes. El ritual de llegada ayudará a los jóvenes a meterse de lleno en la realidad del taller y a desconectarlos de los problemas exteriores, permitiéndoles así aprovechar al máximo los nuevos aprendizajes. También se pueden crear códigos, poner nombres simbólicos o definir mediante una señal o un gesto las diferentes etapas o los momentos intensos del taller: estos rituales nos permitirán ahorrar tiempo y darán más seguridad a los jóvenes.

Podrá llamar, por ejemplo, “la pista virtual”, “el círculo sagrado” o “la tribu” a las reuniones del comienzo y fin del taller. Una señal, una palabra dicha en voz alta o cuchicheada de un oído a otro, o incluso dar palmadas siguiendo un ritmo pueden dar la indicación precisa de una serie de acciones cuyo resultado final será la formación del círculo, cierta disposición del grupo en el espacio o incluso nuevas instrucciones, un cambio de ritmo, etc...

Reconocer la importancia del ritmo

El ritmo desempeña un papel importante en la dinámica de los talleres. La presencia de varios instructores permite dar un ritmo sostenido que deberá ser concebido como un espectáculo, con variaciones, momentos más intensos y otros más íntimos, en el que el trabajo individual y colectivo muestren su interdependencia y su razón de ser. Así no habrá espacio para el aburrimiento.

Esta gestión del ritmo evita los momentos de tiempo muerto que habitualmente favorecen el surgimiento de problemas de disciplina o de comportamiento, y permite mantener la motivación y fortalecer el grupo.

Utilizar la risa y el humor

Podemos utilizar la risa y el humor para relajar el ambiente, desdramatizar una situación, reírnos de nosotros mismos... Pero nunca para burlarse. Esto nos permite distanciarnos un poco y no dejarnos atrapar por la susceptibilidad y la frustración. Deberíamos encontrar el mayor número de ocasiones para reír. El trabajo con personajes de payaso nos ayudará a descubrir esa parte de nosotros que porta las paradojas de la existencia y que nos permitirá suscitar el humor.

⁶ Cyrulnik, B. (1995). *Los Alimentos Afectivos*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.



Cuando reímos, multiplicamos por tres o cuatro la capacidad respiratoria. Esto aumenta la secreción de saliva y jugos gástricos, lo que facilita la digestión. La risa relaja igualmente los esfínteres y distiende el conjunto de los músculos, y produce igualmente una gran actividad en el diafragma. Es decir, reír es al mismo tiempo un deporte (un minuto de risa equivale a diez minutos de jogging), una relajación y un remedio eficaz para luchar contra la angustia y la tristeza.⁷ [Nuestra traducción]

Crear mediante la palabra

Todos sabemos por experiencia la importancia que tiene utilizar adecuadamente el lenguaje verbal. Mediante la palabra podemos dar un impulso nuevo a una vida que se tambalea, hacer que una experiencia tenga sentido, conducir a alguien a descubrirse a sí mismo o, al contrario, bloquear todos los esfuerzos, cortar las alas, desmotivar.

Desde el momento en que nacemos, incluso antes, las palabras de nuestros padres y de nuestro entorno, las palabras dichas acerca de nosotros y sobre la realidad que nos rodea nos han moldeado de la misma forma en que han moldeado nuestra visión del mundo. Las creencias de la cultura en la que estamos inmersos crean nuestra percepción de la realidad y nuestras propias creencias. Otras palabras habrían creado una imagen diferente de nosotros mismos, otra percepción de la realidad, incluso dentro de la misma cultura. Nuestras creencias quedan a su vez inscritas en nuestros comportamientos y en nuestro cuerpo.

Como nuestro lenguaje lleva la marca de la cultura social y familiar en la que hemos crecido, y como a menudo nos cuesta traducir y aplicar a nuestra intervención verbal todas las bellas ideas que nos motivan en nuestro compromiso, es importante encontrar momentos para buscar y practicar esta nueva manera de leer los comportamientos y decir las cosas.

Experimentar otros puntos de vista sobre la vida

Cambiar la percepción de la realidad o adoptar otro punto de vista son actos de creación que pueden realizarse por medio de la palabra. No se trata de proponer a los jóvenes una visión y creencias alternativas, sino de proporcionarles herramientas para que las creen ellos mismos mediante la escucha y de acuerdo con su Yo interior.

El trabajo circense actuará en el cuerpo y el trabajo con los personajes actuará en la psique, pero las palabras, las imágenes y los símbolos que usemos favorecerán la creatividad que confiere nuevamente el poder de inventar la vida.

El hecho de adoptar una nueva visión de la vida entraña un cambio de percepción del pasado. Si, por ejemplo, somos capaces de no seguir contemplando la vida desde el papel de víctima, iluminaremos de manera diferente nuestro pasado y el papel que hemos desempeñado en él. Así, el impacto que ese pasado tiene en nuestro presente y en nuestro futuro se transformará. Este movimiento es necesario para estimular la resiliencia.

Para transferir (o “anclar”) las experiencias de los talleres a las vivencias de los jóvenes y permitirles experimentar fuera de los talleres su aptitud para el cambio, podemos utilizar las Instrucciones⁸ post-taller. Estas instrucciones nos permitirán experimentar en palabras y en actos otra manera de vivir la vida. Pueden ir desde la recomendación de trabajar en los cambios físicos experimentados en el taller (por ejemplo, mantener una actitud o un tipo de postura o posición física específica) hasta la realización de juegos

⁷ “Osez plus souvent le rire et l'humour” (Marzo, 2002). *Top Famille*, 22.

⁸ Entendemos por “instrucción” una consigna dada al final del taller que se ejecutará de forma autónoma o en grupo al exterior de éste.



teatrales aplicando la técnica de “hacer como si...”. Puede tratarse incluso de acciones en pequeños grupos que representen una reflexión más amplia con contenido social, artístico o poético.⁹

Abordar de manera creativa los problemas de comportamiento

¿Cómo podemos salir de los caminos habituales para intervenir y resolver problemas de comportamiento?

Habitualmente, la forma de intervención más utilizada en las familias o en las escuelas frente a un joven que expresa su malestar con un comportamiento inadecuado es el antiguo método de recompensas y castigos. Sabemos que es el método que utilizan las fuerzas armadas y los gobiernos totalitarios. También sabemos que, si a veces funciona con jóvenes ya motivados, no sirve con jóvenes desamparados o con problemas en la escuela o en el hogar ya que les afecta de manera negativa. Este método no suscita ninguna motivación verdadera, o motivación primaria, porque actuar bajo el efecto de una amenaza de sanción no valoriza ni motiva a las personas.

Existen otras maneras de intervenir cuyo objetivo no es un trabajo terapéutico sobre la causa de esos comportamientos, y que apuntan simple y directamente a provocar un cambio en las actitudes. Estos métodos se prestan extraordinariamente bien a la situación de los talleres de circo centrados en la actuación.

Aprender a leer e interpretar las señales no verbales

Si queremos aplicar esta visión a nuestro trabajo con los jóvenes es necesario que nosotros mismos nos liberemos de nuestros esquemas comportamentales y relacionales y que nos enfrentemos a nuestros prejuicios y creencias. Así, deberíamos perfeccionar nuestra capacidad para leer e interpretar las señales verbales, corporales, culturales y comportamentales de los jóvenes con los que trabajamos. ¿Qué dicen el cuerpo, el movimiento y la voz?

Debemos ser conscientes de que la comunicación es un sistema que integra la palabra, el gesto, la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto. Tendremos que aprender el lenguaje de los jóvenes para que ellos se sientan comprendidos. Sólo entonces podremos introducir otros lenguajes que podrán ampliar sus puntos de vista.

⁹ Nos referimos aquí a lo que Jodorowsky llama el acto poético, el acto teatral y el acto psicomágico. Jodorowsky, A. (1994). *Le théâtre de la guérison: une thérapie panique, la psychomagie*. París, Francia: Albin Michel. Ver también: Jodorowsky, A. (1995). *Psicomagia (una terapia pánica)*. México: Seix Barral. Jodorowsky, A. (2004). *Psicomagia*. Madrid, España: Siruela.



MÓDULO 3 | TEXTO DE REFERENCIA 2

JÓVENES EN SITUACIÓN VULNERABLE, AQUÍ Y EN OTRAS PARTES¹⁰

por Andréa Seminario

El objetivo de este texto es plantear una reflexión general en torno a la problemática de los jóvenes en situación vulnerable, problemática que afecta a todas las sociedades del mundo. Abordaremos la cuestión de los espacios ocupados por estos jóvenes, el proceso de exclusión social y los diferentes tipos de intervención con ellos. El texto incluye estadísticas, comentarios de expertos y testimonios para aportar otros enfoques sobre los jóvenes en situación vulnerable en diversos países. Estos jóvenes viven realidades muy diferentes, a veces difíciles de perfilar debido a la gran diversidad de experiencias de vida y contextos.

En sus inicios, el programa *Cirque du Monde* se orientaba específicamente a los jóvenes de la calle. Hoy, preferimos hablar de jóvenes en dificultades o de jóvenes en situación vulnerable, con un interés particular por los jóvenes de la calle. [...] Este cambio de denominación obedece a varias razones. Primero, nos dimos cuenta progresivamente de que los jóvenes que participaban en los talleres no vivían necesariamente en la calle, incluso aunque tuvieran acceso a los recursos destinados a esta categoría de jóvenes (era el caso en las ciudades de Río, Quebec, centro de Montreal, Santiago y Recife). Luego, tras un coloquio celebrado en Ámsterdam en 1996, comprobamos que la denominación “street kids” estaba mal vista por todos los que trabajan con jóvenes, y sobre todo por los mismos jóvenes. Finalmente, cuando el programa *Cirque du Monde* se extendió, en ciertos lugares (p. ej., el barrio de Saint-Michel de Montreal) no sólo había jóvenes que ya no vivían en la calle, sino también muchos que nunca habían vivido en ella.¹¹ [Nuestra traducción]

EL CONCEPTO DE “JÓVENES EN SITUACIÓN VULNERABLE”

Es importante reflexionar ante todo sobre el concepto de jóvenes en situación vulnerable, concepto amplio e inclusivo. Según Rivard, la expresión “jóvenes en dificultades” apareció como respuesta a las reticencias de los jóvenes y de los trabajadores sociales de ciertos medios de intervención frente a la expresión “jóvenes de la calle”, ya que esta última representa más bien a un subgrupo de jóvenes que viven en circunstancias particularmente difíciles.¹² Por su parte, el *Cirque du Soleil* prefiere la forma “jóvenes en situación vulnerable”. Cualquiera que sea el vocablo adoptado para definirlos, estos jóvenes tienen en común el hecho de afrontar grandes dificultades sociales, psicológicas y económicas o de vivir en condiciones precarias en países del Norte o del Sur. Puede tratarse de jóvenes marginales, jóvenes de la calle o que ya no viven con su familia, jóvenes con problemas; jóvenes que viven en barrios conflictivos; jóvenes tutelados por organismos de protección; jóvenes en conflicto con la ley; jóvenes trabajadores, etc.¹³

Pobreza, fragilidad de los vínculos familiares y sociales o procesos de marginación son algunas de las dificultades frecuentes que viven los jóvenes en situación vulnerable. Es importante señalar que estos factores sólo se transforman en circunstancias de ruptura

¹⁰ Seminario, A. (2000) *Jeunes en situation précaire ici et ailleurs*. (Documento interno, rev. 2010) Montreal, Canadá: Cirque du Soleil, Dirección de Circo Social.

¹¹ Rivard, J. (2000). *Un modèle d'action sociale auprès des jeunes en difficulté: le cas de Cirque du Monde* (Examen de síntesis para la obtención de un título de Doctorado, Programa de Ciencias Humanas Aplicadas, pp. 9-10). Université de Montréal, Faculté des Études Supérieures. Montreal, Canadá.

¹² Rivard, *op. cit.*

¹³ Dagenais, Ch., Mercier, C. & Rivard, J. (2001). *Guide à l'intention des instructeurs et des partenaires du programme Cirque du Monde* (Eds.) (2ª ed., Ficha 7.1). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil, Dirección de Asuntos Sociales y Cooperación Internacional.



si los jóvenes o su entorno les atribuyen un sentido, un significado. La comprensión de la relación entre las dificultades, el grado de ruptura y el sentido atribuido a las circunstancias que han precipitado la ruptura (conflictos familiares, abandono, fuga, desaparición de la madre o del padre, emigración, trabajo precoz, etc.) permite asimilar mejor la trayectoria de vida del joven en situación vulnerable.¹⁴

LA POBREZA

La pobreza forma parte de la experiencia de vida de un gran número de jóvenes en situación vulnerable. Éstos sufren intensamente los efectos de la pobreza de su familia y de su comunidad, tanto en los países del Norte como en los del Sur, y se ven obligados a desarrollar estrategias de supervivencia o adaptación que les conducen a situaciones de marginalidad y exclusión social.

En muchos países, los cambios acaecidos en el mundo laboral y en las políticas sociales se traducen en un aumento de la precariedad y falta de empleos, así como en la fragilidad e insuficiencia de la red de protección social. Esta evolución provoca que los jóvenes tengan cada vez más dificultades para acceder a esferas clave de la sociedad como el trabajo, los servicios públicos, las viviendas de calidad, la educación, etc. A esta situación general desfavorable pueden sumarse otros factores como el debilitamiento o la ruptura de los vínculos sociales, el aislamiento familiar, la monoparentalidad, el abandono escolar, la maternidad precoz, etc., que debilitan aún más a los jóvenes y los condenan a un estado de precariedad social económica y cultural.¹⁵

En las sociedades que experimentan mutaciones rápidas (urbanización, población en crecimiento), las dificultades ligadas a la pobreza, a la escolaridad y al empleo se manifiestan con mayor agudeza. La juventud representa a la vez un potencial y un desafío considerable para la sociedad.

- Según las estadísticas publicadas en 2009 por el *United States Census Bureau* (Departamento Americano del Censo), África subsahariana es la región que cuenta con el porcentaje más alto de población menor de 25 años en el mundo, representada por el 63,1% de la población total. En comparación, los jóvenes menores de 25 años representan el 44,3% de la población mundial.¹⁶ [Nuestra traducción]

La pobreza económica y social de las familias lleva al desarrollo de estrategias de supervivencia como la emigración, el éxodo hacia las grandes ciudades donde la vida se asocia a una situación social y económica más favorable, o el trabajo infantil o adolescente para garantizar su supervivencia y contribuir al ingreso familiar. Estas estrategias tienen numerosas consecuencias en las comunidades y en los jóvenes: desintegración o ruptura de los lazos familiares, dificultades de todo orden, delincuencia.

Los niños y los jóvenes que buscan su supervivencia en las calles de las grandes ciudades ilustran la reacción creativa de la población, pero también constituye el síntoma que anuncia el incremento de la injusticia, miseria y violencia urbana.¹⁷ [Nuestra traducción]

¹⁴ Lucchini, R. (1998). L'enfant de la rue: réalité complexe et discours réducteurs. *Déviance et société*, 22(4), 352.

¹⁵ Gauthier, M. & Mercier, L. (1994). *La pauvreté chez les jeunes: précarité économique et fragilité sociale*. Québec, Canadá: Institut québécois de recherche sur la culture.

¹⁶ US Census Bureau. (2009). *Midyear Population, by Youth Age Groups* [Base de Datos Internacional]. Recuperado de: <http://www.census.gov/population/international/data/idb/informationGateway.php>

¹⁷ Enda Tiers-Monde. (1990). Enfants en situation difficile: quelques axes de réflexions. *Jeunesse action Enda Tiers-monde Dakar*, 77, 5.

LA FRAGILIDAD DE LOS VÍNCULOS FAMILIARES Y SOCIALES

El contexto familiar reviste una gran importancia para los jóvenes. En efecto, la familia constituye la primera comunidad en la que se desarrolla el aprendizaje del sentido de la ciudadanía: a través de la inclusión en el núcleo familiar, la apreciación de los miembros de la familia y la adquisición del sentimiento del poder de cambio¹⁸, el joven adquiere las herramientas esenciales para forjarse una identidad propia, adquirir autonomía y participar en el ámbito social y civil en el seno de la sociedad.¹⁹

Según Bouchard, la posibilidad de construir el sentido de la ciudadanía radica en el apoyo que ofrece la sociedad a los padres. La falta de amor y de afecto, en un medio familiar disfuncional, al igual que la exclusión económica y social de los padres, alejados de los centros de poder donde podrían ejercer y perpetuar modelos de ciudadanía participativa, constituyen amenazas reales para el aprendizaje del sentido de ciudadanía en los jóvenes.²⁰ Estas exclusiones son elementos poderosos que disparan la fragilización y la ruptura familiar y social.

Según Lucchini²¹, las circunstancias que engendran la ruptura familiar y el movimiento hacia la calle son una combinación de condiciones ligadas al medio social y espacial del joven, a su vivencia y a sus recursos afectivos, identitarios, sociales y físicos.

LA MARGINACIÓN DE LOS JÓVENES

La visión que la sociedad tiene de los jóvenes en situación vulnerable varía según las diferentes realidades de los países del Sur y del Norte, y esto se refleja en la variedad de tipos de intervención.²² Las representaciones sociales transmitidas por la sociedad, las instituciones o los medios de comunicación poseen un gran poder para establecer etiquetas que contribuye a forjar una visión común del fenómeno y de los tipos de intervención que se consideran más adecuados. El proceso de marginación de los jóvenes se considera bajo el ángulo de la exclusión hasta la discriminación, donde los jóvenes en dificultades son percibidos como una categoría de población de riesgo, o vinculada a los males y desórdenes urbanos.²³ De tal forma, los jóvenes excluidos de las esferas principales de la sociedad urbana deben reconquistar los espacios públicos.²⁴ Esta imagen permite comprender la importancia de la experiencia de la calle y de la apropiación de ciertos espacios públicos por parte de los jóvenes, ya sea por razones de supervivencia o con fines de protección social o identitaria.

Varios estudios demuestran el aumento y el resurgimiento del fenómeno de la marginación de los jóvenes en las ciudades de América del Norte. Es lo que muestra, entre otros, un artículo de Michel Parazelli, del Colectivo de Búsqueda sobre la Itinerancia, la Pobreza y la Exclusión Social de la Universidad de Quebec en Montreal (UQAM) (Collectif de recherche sur l'itinérance, la pauvreté et l'exclusion social de l'Université du Québec à Montréal).²⁵

¹⁸ Bouchard, C. (1996). Permettre la citoyenneté pour prévenir l'exclusion. En Actas del Coloquio *Jeunes en difficulté: de l'exclusion vers l'itinérance*, Cahiers de recherche sociologique, 27, 9.

¹⁹ Parazelli, M. (6 de diciembre de 1999). Les jeunes de la rue: quand la marge devient un milieu de vie. *Le Devoir*, pp. A7.

²⁰ Bouchard, *op. cit.*, pp. 14.

²¹ Lucchini, *op. cit.*

²² Rivard, *op. cit.*, pp. 10.

²³ Bellot, C. (Noviembre, 1999). Les enjeux de l'intervention à l'endroit des jeunes de la rue. En Actas del Foro *Droits et libertés: que signifient les droits et libertés pour les jeunes de la rue?* (pp. 17-28). Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Montreal, Canadá.

²⁴ Marguerat, Y. (1995). Enfants, jeunes et marginalités: le cas de l'Afrique. En Tessier, S. (Ed.), *L'enfant de la rue et son univers: ville, socialisation et marginalité* (pp. 67). Paris, Francia: Syros.

²⁵ Parazelli, M. (2000). L'appropriation de l'espace et les jeunes de la rue: un enjeu identitaire. En Laberge, D. (Ed.), *L'errance urbaine* (pp. 193-220). Sainte-Foy, Canadá: Les éditions Multi-Mondes.



Su investigación muestra de qué forma el espacio de la calle puede convertirse, para los jóvenes que huyen de situaciones conflictivas o de la violencia familiar o institucional, en una forma de tregua, de “protección social” o de “supervivencia identitaria”, a pesar de los riesgos y de la inseguridad que implica. Para ciertos jóvenes, la experiencia de la calle tendría un valor de iniciación, mientras que para otros conduciría al anclaje, incluso a la muerte. El autor concluye sobre la importancia de tener en cuenta, en un contexto de intervención, el significado que el joven le da a su vivencia en el espacio de la calle y sobre la manera en la que éste puede construir su identidad desde su marginalidad.²⁶

LA LÓGICA DE LA INTERVENCIÓN CON JÓVENES EN DIFICULTADES

Durante un coloquio sobre los derechos y libertades para los jóvenes de la calle celebrado en Montreal en 1999, Céline Bellot, investigadora en criminología de la Universidad de Montreal, presentó tres lógicas de intervención sobre la marginalidad y la juventud.²⁷ La presentación de dichas lógicas permite entender mejor las ideologías en las que se basan las prácticas de intervención.

La primera lógica, que representa la perspectiva tradicional de las instituciones frente a las dificultades vividas por los jóvenes, es la normalización. El joven, porque es menor, es objeto de intervención, y la sociedad, a través de las instituciones, procura protegerlo cuando su medio de vida es inadecuado. Si el joven vive en la calle o se encuentra en una situación de riesgo, el objetivo consistirá ante todo en sacarlo de esta situación para situarlo en un marco considerado como más adecuado (escuela, familia, trabajo, instituciones para la protección de la niñez y la juventud).

Se ha desarrollado una amplia gama de prácticas de intervención basadas en esta lógica, desde la tutela institucional del joven a la acción en su medio de vida (trabajo de calle, intervención en el medio, residencias de jóvenes, etc.). Estas prácticas contemplan la reinserción del joven en la sociedad o, por lo menos, la creación de un vínculo social para integrarlo en la sociedad.

La segunda lógica de intervención, la represión, asocia al joven de la calle a un delincuente, a un estorbo público, y lo considera causa de desorden urbano. Las prácticas de intervención se orientan a la coerción, incluso la represión, y contemplan la exclusión del joven del espacio público. Bellot demuestra también cómo estas formas de intervención sirven para legitimar la gestión por parte del sistema penal de los problemas sociales que viven los jóvenes y cómo estas intervenciones se ejercen sobre todo contra el joven.

Las prácticas de represión contra los jóvenes de la calle pueden incluso adquirir una forma extrema. Como ejemplo, en ciertos países existen milicias policiales que atacan directamente a los jóvenes de la calle.

La tercera lógica de intervención presentada por la investigadora es la integración. Ésta tiene en cuenta el hecho de que el joven es el actor de su propia vida, portador de cambio, con competencias y estrategias aportadas por su experiencia. En esta lógica se anima a los jóvenes a desarrollar sus propias soluciones con la ayuda de trabajadores sociales, en función de sus necesidades y de su grado de motivación. Por consiguiente, es importante trabajar juntos en la elaboración de un proyecto social que utilice la solidaridad para luchar contra las dificultades de integración social.

²⁶ Parazelli, *op. cit.*, 1999. Taracena, E. (Otoño, 1995). Enfants de la rue et enfants dans la rue à Mexico. Lien social et politique, 34, 101-107. Taracena, E. (Abril, 1995). Le théâtre et les jeunes de la rue à Mexico. *Sud/Nord - Folies et Cultures Revue internationale*, 4, 109-118.

²⁷ Bellot, *op. cit.*



Varios autores y trabajadores sociales resaltan la gran capacidad artística y creativa de los jóvenes en situación vulnerable. Proyectos que alían el arte a la intervención permiten a la vez desarrollar el potencial creativo de los jóvenes y abrir nuevos canales de comunicación con ellos y permitirles convertirse en actores de su propio progreso. Estos proyectos pueden insertarse en el ámbito de las prácticas de intervención tradicionales u ofrecer una alternativa de intervención que apunte a la imaginación y a la comunicación: “Las afinidades mutuas entre los actores de estos proyectos y los niños o los jóvenes hacen que ambos se encuentren y se conozcan.”²⁸

²⁸ Rivard, *óp. cit.*, pp. 41



MÓDULO 3 | TEXTO DE REFERENCIA 3

LAS ETAPAS PRINCIPALES DE DESARROLLO DE LOS JÓVENES²⁹

por Michel Lafortune

A lo largo de nuestra vida nos desarrollamos y transformamos. El desarrollo debe distinguirse del crecimiento: mientras que el crecimiento hace aumentar nuestra estatura, peso y volumen, el desarrollo nos modifica a la vez física y psicológicamente.

La oruga nace, crece y alcanza su tamaño máximo. Después de haber completado esta primera etapa de su desarrollo, construye alrededor de ella un capullo que la aísla durante un tiempo. Desde el exterior, todo parece inmóvil, pero su desarrollo continúa y al cabo de cierto tiempo emergerá del capullo una mariposa, libre y autónoma. La oruga no sólo ha crecido, también se ha transformado. Cada una de las etapas de esta metamorfosis es una entidad diferente, un ser diferente que es el resultado de las transformaciones que ha vivido.

Lo mismo ocurre con el niño. Si sólo creciera, un bebé se haría gigantesco. Afortunadamente, su desarrollo conlleva transformaciones que hacen que se convierta en un adulto autónomo y adaptado, y posiblemente realizado en el plano personal.

El período de los 8 a los 18 años es, ciertamente, el periodo en el que se produce el mayor número de transformaciones. Es una etapa de desarrollo intenso, durante la cual el joven aprende a proyectarse hacia el futuro y a construir su ideal de vida. El niño sale de la dependencia para ir hacia la autonomía, hacia la responsabilidad de su propia vida. Esta transición lleva tiempo y sólo puede ser un proceso largo hacia la madurez, salpicado de ensayos y errores.

En algunas sociedades tradicionales, el concepto de adolescencia no existe. El joven pasa del mundo de los niños al de los adultos sometiéndose a ciertos ritos que simbolizan claramente su entrada y reconocimiento en el mundo de los adultos. Nuestras sociedades modernas han eliminado estos ritos sin proponer verdaderamente otros mecanismos de entrada en la sociedad.

En ausencia de tales ritos, los jóvenes intentan reconstituirlos a su manera, medirse con la vida, calibrar su poder, experimentar en otros entornos. Pero, a falta de integración social, estos ritos toman formas imprevisibles y a veces salvajes (podemos pensar en las bandas, en el suicidio, en ciertos comportamientos sexuales o en el consumo de drogas), o inquietantes.³⁰ [Nuestra traducción]

“UN JOVEN NORMAL”

El camino hacia la madurez considerado como normal se define por el acceso a ciertas fases de desarrollo físico, cognitivo y emocional. Los puntos de referencia para situar estas fases son generalmente tramos de edad. Los que nos servirán de guía serán los tramos de 8 a 11 años, 12 a 14 años y 15 a 18 años.

El conocimiento de estas fases de desarrollo permitirá al instructor de circo social:

- Reconocer el grado de desarrollo de sus participantes;

²⁹ Lafortune, M. (2000). *Les principales étapes de développement des jeunes*. (Documento interno, rev. 2010). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil, Dirección de Circo Social.

³⁰ Radio-Québec. (1992). *Devis pédagogique sur la réussite éducative*. (Documento no publicado).

- respetar mejor sus ritmos de aprendizaje;
- conocer las habilidades que deben poseer para comprender y realizar ciertas actividades;
- adaptar el contenido de sus talleres;
- adoptar una actitud adecuada en su relación con ellos.

Para cada tramo de edad expondremos un cuadro con los principales cambios físicos, cognitivos y emocionales.

DE 8 A 11 AÑOS

El desarrollo físico de los 8 a los 11 años

Este período, correspondiente a la pubertad, viene marcado por una serie de cambios que, en tres o cuatro años, produce un cuerpo sexualmente maduro y transformado en tamaño y volumen.

Como todo fenómeno biológico, la pubertad obedece a normas cuantitativas. Éstas se relacionan particularmente con la edad. La edad del inicio de la pubertad promedia los 10 años en las chicas y los 13 en los chicos. La media entre ambos grupos es de 11 años y 10 meses, con variaciones de 2 años en cada uno de ellos. Un inicio de la pubertad antes de los 8 a 9 años en las chicas y antes de los 10 a los 11 años en los chicos se considera prematuro. A la inversa, una pubertad no iniciada a los 13 años en las chicas y a los 15 en los chicos se considera un retraso.

Existen evidentemente variaciones entre un individuo y otro que pueden depender de factores internos, vinculados a un carácter genético o a una enfermedad crónica, o de factores externos, de orden socioeconómico, deportivos, nutricionales y hasta geográficos, por ejemplo la altitud.

• Los cambios físicos

La pubertad da lugar a tres grandes cambios físicos importantes: un aumento del crecimiento, un cambio en las proporciones del cuerpo, y el desarrollo de los caracteres sexuales primarios y la aparición de los caracteres sexuales secundarios.

• Inicio del crecimiento en la preadolescencia

El inicio del crecimiento en la preadolescencia es más temprano en las chicas. En general, asistimos primero al crecimiento de las piernas, seguido por el de los hombros y por el desarrollo del pecho. Los huesos se densifican y endurecen, mientras que el volumen de los músculos y tejidos adiposos aumenta y genera un aumento del peso. Los jóvenes alcanzan del 80% (en los chicos) al 90% (en las chicas) de su estatura de adulto.

• El cambio en las proporciones del cuerpo

El pecho y las caderas se desarrollan en las chicas, al igual que los hombros en los chicos. En ambos grupos, las piernas y los brazos crecen y la masa muscular aumenta, así como la resistencia al estrés.

• Los caracteres sexuales primarios

Los caracteres sexuales primarios, es decir las glándulas sexuales (ovarios y testículos), aumentan de volumen. Estos cambios físicos son difíciles de discernir ya que son internos y sobrevienen durante un período de gran pudor en el joven.



- **Los caracteres sexuales secundarios**

Estos caracteres sexuales, que aparecen en la pubertad, contribuyen a diferenciar ambos sexos. En las chicas, los primeros rasgos visibles son el vello púbico y los pezones. Por su parte, los chicos presentan generalmente pocos signos de maduración sexual, solamente un crecimiento de la masa ósea.

El desarrollo cognitivo de los 8 a los 11 años

Jean Piaget³¹ observó durante mucho tiempo y minuciosamente el desarrollo de los niños y de los adolescentes. Sus trabajos han permitido comprender que la evolución del cerebro y el desarrollo intelectual de los individuos están inextricablemente relacionados. Así, todos los individuos evolucionan y acceden a diferentes fases de desarrollo. Cada una de estas fases les aporta las habilidades intelectuales necesarias para actuar en su medio.

- **La fase de las operaciones concretas**

Hacia los 8 años, el niño accede a la fase de las operaciones concretas, caracterizada por la adquisición de la representación mental, la conservación de propiedades, la relación entre los objetos, la inclusión y la seriación.

- **La representación mental**

A partir de esta fase, el joven es capaz de elaborar una representación mental de una serie de acciones que se suceden en una secuencia dada. Por ejemplo, mientras que en la fase precedente podía ir a casa de un amigo siguiendo un itinerario donde ciertos indicios le señalaban girar a la derecha o a la izquierda, aún no poseía la capacidad para trazar este trayecto en un plano. Esta habilidad se adquiere en la fase de las operaciones concretas.

- **La conservación de las propiedades**

Esta habilidad permite al joven entender que las propiedades de un material no cambian, aunque cambie su forma. Por ejemplo, sabe que una cantidad de líquido seguirá siendo la misma independientemente de que el líquido esté contenido en un envase con forma ancha o alargada. De la misma forma, sabe que dos bolas de plastilina, idénticas al principio, conservan el mismo peso y la misma cantidad, incluso si una de ellas tiene forma alargada y la otra permanece en forma de bola.

- **Las relaciones entre los objetos**

En la fase de las operaciones concretas, el joven es capaz de relacionar unos objetos con otros. Mientras que antes podía decir, por ejemplo, que un objeto era pequeño, oscuro o duro, ahora puede afirmarlo comparándolo con otros objetos y decir que este objeto es más pequeño, más oscuro o más duro que los otros.

- **La inclusión**

El acceso a la fase de las operaciones concretas permite al joven concebir a la vez el todo y las partes. En otras palabras, tiene la capacidad de percibir una calidad englobante. Así, frente a 10 vehículos, entre los que 7 son automóviles y 3 son autobuses, el joven será capaz de discernir que hay varios tipos de vehículos y no sólo varios automóviles.

³¹ Piaget, J. & Inhelder, B. (2007). *Psicología del Niño*. (17ª ed.). Madrid, España: Editorial Morata.



• La seriación

En la fase de las operaciones concretas, el joven puede organizar una serie de objetos en función de su tamaño, su peso u orden de magnitud, y en un orden creciente o decreciente.

La característica importante del acceso a la fase de las operaciones concretas reside en la capacidad que adquiere el joven para compararse con otros jóvenes. Puede así definirse por su estatura, su inteligencia, su coraje, su carisma, etc. Esta habilidad es central en el proceso de definición de su identidad y en la construcción de su autoestima. Le proporciona una valiosa información que le ayudará a definir quién es y quién quiere ser.

El desarrollo emocional de los 8 a los 11 años

• La imagen de sí mismo

Uno de los aspectos más importantes del desarrollo emocional del joven se refiere al surgimiento de la identidad y la conciencia de sí mismo. Mientras que, más joven, se describía utilizando características concretas como el color de su pelo, su estatura o sus actividades preferidas, ahora recurre a cualidades abstractas y más intrínsecas, como sus sentimientos, sus pensamientos o sus creencias.

Este proceso de definición de la identidad se lleva a cabo a través del mecanismo de identificación, que consiste en apropiarse de las características de personas modelo que lo rodean. Las personas más importantes son generalmente sus padres, pero puede también tratarse de un profesor, de uno de sus compañeros o de otra persona hacia la cual siente un vínculo afectivo y de semejanza.

Durante el período de los 8 a los 11 años, el joven atraviesa ciertas etapas durante las cuales acata las reglas para evitar sentimientos de culpabilidad y vergüenza, y para ser aceptado. Es decir, adquiere un conformismo más consciente, asociando el respeto a las reglas con su bienestar personal y ya no al miedo a las represalias.

Finalmente, podrá adquirir normas personales de funcionamiento, que podrán ser diferentes de las que le imponen los adultos, lo que conlleva a desarrollar el sentido de autocrítica y responsabilidad. La noción de respeto a sí mismo y hacia los otros cambia, y asistimos a la aparición de una actitud más crítica frente a la autoridad.

También durante este periodo emergerán preguntas profundas y fundamentales, que tendrán su respuesta en los años siguientes: “¿Quién soy?” y “¿con quién quiero estar?”. El joven se debatirá entre el deseo de ser él mismo, único y diferente, y la necesidad de reflejarse en sus pares. En definitiva, desea ser diferente, pero no demasiado.

• La socialización

Esta edad es la de la socialización, donde los jóvenes quieren estar juntos y experimentar juntos. La socialización es el proceso de aprendizaje que consiste en conformarse a los modelos, a las costumbres y a los hábitos del grupo. Es la habilidad de comportarse de acuerdo a las expectativas sociales.

El joven se hace más consciente de la opinión que tienen los otros de él y demuestra más sensibilidad, incluso más vulnerabilidad, frente a los juicios de los demás. Es también el período del “hombre primitivo”, caracterizado por el interés en actividades asociadas al hombre primitivo, como nadar, salir de camping, escalar, hacer excursiones, etc. Es la representación de un período “brutal”, en el que el joven mide sus fuerzas



con la naturaleza y trata de ajustarse utilizándolas para sus propios fines. A esta edad predominan las relaciones con los pares del mismo sexo.

- **La pandilla**

Existen varios tipos de grupos, llamados pandillas (o bandas, en Quebec), que implican diferencias importantes en cuanto al número de individuos que las componen, a la calidad de sus relaciones y a las razones que los unen.

- **El pequeño grupo informal**

El pequeño grupo informal se compone generalmente de tres o cuatro individuos motivados por un sentimiento general de unión, con una tendencia a pensar y actuar del mismo modo. Se reúnen sin obligación y ejercen una fuerte influencia mutua en sus modos de pensar, sus actitudes y sus comportamientos. Este grupo se caracteriza por su disponibilidad, su sensibilidad y el apoyo mutuo en situaciones difíciles.

- **La gran pandilla**

La gran pandilla reúne a varios pequeños grupos informales en un contexto particular, como una fiesta, un festival o una noche de baile. Las ventajas de esta gran pandilla es que proporciona un sentimiento de pertenencia, se amplía la red de conocidos, experimentan comportamientos y evalúan impactos.

- **La pandilla organizada**

La pandilla organizada suele estar relacionada con actividades delictivas. Es estructurada, jerarquizada, y los mecanismos de entrada responden a reglas establecidas que adquieren la forma de ritos de iniciación. Los individuos que la componen son generalmente jóvenes que no han conseguido integrarse en otros grupos regulares por falta de habilidades o por la negativa a someterse a ciertas reglas. Tienen comportamientos antisociales y buscan un lugar de referencia y pertenencia en el que puedan sentirse seguros.

Ocasiones que hay que crear

Proponemos a continuación una serie de pautas para responder a las necesidades de desarrollo de los jóvenes de 8 a 11 años:

1. Proporcionar al joven ocasiones para definir su identidad:

- Ocasiones para conocerse mejor, comprenderse, definirse y aceptarse;
- ocasiones para explorar y comprender la sociedad que le rodea, y ubicarse en ella;
- para un joven procedente de otra cultura, ocasiones para ubicarse en función de su cultura de origen y la cultura que lo rodea, apropiándose de los rituales, la lengua y las creencias de ésta última.

2. Proporcionar al joven ocasiones para desarrollar competencias y realizarse:

- Ocasiones que le permitan descubrir sus habilidades y lo que valoran aquéllos a quienes respeta;
- ocasiones para desarrollar nuevas habilidades, hablar en público y hacer reflexiones personales y en grupo.

3. Proporcionar al joven ocasiones para experimentar relaciones positivas con adultos y pares:

- Ocasiones para desarrollar habilidades de interacción social, de cooperación y de ayuda mutua con sus pares;



- ocasiones para desarrollar nuevos modos de relación con sus padres, modos que reflejarán su nueva autonomía.
4. Proporcionar al joven ocasiones para participar activamente en la vida de su familia, su escuela y su comunidad:
 - Ocasiones para decidir actividades que influyan en su vida y que contribuyan al éxito de sus actividades en calidad de líder o de participante;
 - ocasiones para implicarse en la resolución de problemas reales que tengan impacto en su vida.
 5. Proporcionar al joven ocasiones para realizar actividades físicas:
 - Ocasiones para utilizar la energía y las nuevas oportunidades de su cuerpo en crecimiento para moverse y expresarse.
 6. Proporcionar al joven ocasiones para crear:
 - Ocasiones variadas para expresar su mundo interior.
 7. Proporcionar al joven reglas y límites claros:
 - Crear un medio en el que se sienta seguro y que le permita tomar decisiones sobre sus comportamientos.

DE 12 A 14 AÑOS

El desarrollo físico de los 12 a los 14 años

Generalmente, durante este período, los jóvenes experimentan las transformaciones físicas observables más importantes. Es fácil comprender que se generen malestares relacionados directamente con la dificultad de integrar estos cambios, porque la percepción del propio cuerpo cambia considerablemente. La pregunta “¿soy normal?” suele surgir de forma preocupante. Por otra parte, los cambios vividos a esta edad, que llegan a desproporcionar y desequilibrar, pueden crear también problemas de coordinación y motricidad.

Además de un aumento notable de la estatura y del peso, el período de los 12 a los 14 años viene marcado por la formación casi completa de los caracteres sexuales secundarios. En las chicas asistimos al aumento del volumen de los senos, la aparición del vello en las axilas, la activación de las glándulas sudoríparas y una modificación del aspecto de la piel, que se hace más grasa. En los chicos, el escroto, los testículos y el pene aumentan de volumen, la voz muda a causa de la transformación de la laringe y los hombros se ensanchan. También es en este período cuando aparecen las primeras menstruaciones en las chicas y las primeras eyaculaciones en los chicos.

El desarrollo cognitivo de los 12 a los 14 años

Este período marca habitualmente la entrada del joven en la fase de desarrollo más elevado, esto es, la del pensamiento formal. Podemos reconocer a un joven que ha entrado en esta fase por ciertas características de su raciocinio: la capacidad de explorar varias hipótesis de solución, la capacidad de considerar hipótesis que pueden llegar incluso a ser insólitas o la capacidad de organizar varias operaciones simples en una operación más compleja.



• **La capacidad de explorar varias hipótesis de solución**

La primera característica que encontramos en el joven en la fase de pensamiento formal es que puede explorar varias hipótesis de solución para determinar la más adecuada.

• **La capacidad de considerar hipótesis insólitas**

Una segunda característica es su capacidad para aceptar hipótesis insólitas, incluso aunque los hechos concretos no las apoyen. Por ejemplo, si se le pregunta a un niño de 8 años qué piensa sobre el siguiente enunciado: “Investigadores descubren un esqueleto de animal de dos cabezas y cinco patas de 100 años de antigüedad”, dirá que esto no es posible, mientras que un joven que ha alcanzado la fase formal está dispuesto a aceptar esta hipótesis y a encontrar explicaciones que la apoyen.

• **La capacidad de organizar operaciones**

La tercera característica de la fase del pensamiento formal es la capacidad de organizar varias operaciones simples en una operación más compleja. Por ejemplo, frente a la siguiente pregunta: “¿Cuántos pares de colores podemos obtener con seis discos de diferentes colores?”, alguien que no haya alcanzado la fase del pensamiento formal intentará resolver el problema por ensayo y error, mientras que quien ya la haya alcanzado elaborará una fórmula matemática que evaluará el número de posibilidades.

El desarrollo emocional de los 12 a los 14 años

Es una edad marcada por el sentido de la identidad. En procesos de distanciamiento con respecto a la infancia, la familia y las figuras de los padres, el joven comienza a identificarse fuertemente con los valores, las creencias y los estilos de vida de sus pares, sus héroes y otros adultos modelo diferentes a sus padres. La relación con los pares se tiñe de valores de lealtad, fidelidad y confianza. Sin embargo, aunque desee pertenecer a un grupo, permanece en el joven el deseo de ser diferente. Asistimos a cambios importantes de su humor: por momentos se muestra eufórico y por momentos deprimido. Puede incluso retroceder temporalmente y adoptar comportamientos infantiles en sus juegos o en ciertas reacciones emotivas.

El joven de 12 a 14 años busca independencia y autonomía. La construcción de su autoestima está fuertemente vinculada a la aceptación y a la aprobación de los otros, y la noción del bien y mal se verá muy influida por ello. La búsqueda de la intimidad personal y con otros es exacerbada. Por otra parte, sus preocupaciones están sujetas al presente. También a esta edad el joven explora sus límites y experimenta el consumo de tabaco, drogas o alcohol.

Ocasiones que hay que crear

Proponemos a continuación una serie de pautas para responder a las necesidades de desarrollo de los jóvenes de 12 a 14 años:

1. Proporcionar al joven ocasiones para realizar actividades físicas:
 - Ocasiones para moverse;
 - ocasiones para liberar tensiones y canalizar sus energías en actividades estimulantes.
2. Proporcionar al joven ocasiones para utilizar sus nuevas capacidades intelectuales:
 - Ocasiones para resolver situaciones complejas, individualmente o en grupo.
3. Proporcionar al joven ocasiones para construir universos simbólicos:
 - Ocasiones para imaginar historias, cuentos, argumentos.



4. Proporcionar al joven ocasiones para desarrollar su sentido crítico:
 - Ocasiones para proponer proyectos y defenderlos desarrollando argumentos;
 - ocasiones para aprender a abrirse a las ideas de otros.
5. Proporcionar al joven ocasiones para abrirse al mundo:
 - Ocasiones para conocer otras realidades culturales a través de la música, la comida o las costumbres.
6. Proporcionar al joven ocasiones para reforzar su pertenencia al grupo:
 - Ocasiones para valorizar la participación activa, el apoyo y el orgullo colectivo.
7. Proporcionar al joven ocasiones para asumir responsabilidades.
8. Proporcionar ocasiones para demostrar el respeto del instructor frente a los cambios vividos por el joven.

DE 15 A 18 AÑOS

El desarrollo físico de los 15 a los 18 años

Hacia la mitad de este período, los cambios importantes y físicos iniciados durante las fases precedentes concluyen en la mayoría de los individuos. En las chicas se redondean las formas, y en los chicos se desarrolla la fuerza, aparece pelo en la cara y el tórax, se forma la prominencia laríngea (conocida como la manzana de Adán o nuez) y la piel se vuelve más grasa.

La energía de los jóvenes de esta edad se orienta principalmente a los aspectos relacionales y emocionales.

El desarrollo cognitivo de los 15 a los 18 años

La entrada en la fase de las operaciones formales proporciona las habilidades para pensar y reflexionar en modo abstracto. El joven es capaz de desarrollar una conciencia crítica de sí mismo. Esta capacidad de ser consciente de su propia conciencia, que caracteriza un segundo grado de reflexión, le permitirá construir un sistema de valores morales y de creencias.

El desarrollo emocional y psicológico de los 15 a los 18 años

Al principio de este período, el joven invierte sus energías en consolidar su identidad, que toma forma tan pronto como puede empezar a proyectarse en el pasado, el presente y el futuro. Vive períodos de cuestionamiento y experimentación que continúan fortaleciendo la imagen de sí mismo.

El joven siempre anda en busca de su independencia y considera a sus padres como un obstáculo para su crecimiento. Vive sin embargo períodos de tristeza relacionados con el duelo que provoca este distanciamiento de sus padres.

El joven de 15 a 18 años desarrolla amistades profundas, sinceras y llenas de confianza, tanto con individuos del mismo sexo como con los del sexo opuesto. Se hace más selectivo en la elección de sus amigos y tiende a distanciarse de ellos cuando comienza a vivir una relación afectiva con una persona.

Al final de este período, el joven presenta una identidad bien afirmada, capacidad para soportar el plazo entre la acción y la gratificación, mayor estabilidad emotiva, capacidad para tomar decisiones por sí mismo y mayor sensibilidad hacia los otros.



Por otra parte, el joven posee una identidad sexual clara que se consolidará a lo largo de su vida adulta. Busca vivir una relación sentimental y es capaz de sentir y actuar con ternura y sensualidad.

Finalmente, se siente más preocupado por el futuro y por su función en la vida.

Ocasiones que hay que crear

Proponemos a continuación una serie de pautas para responder a las necesidades de desarrollo de los jóvenes de 15 a 18 años:

1. Proporcionar al joven ocasiones para explorar y experimentar:
 - Ocasiones para experimentar una gama amplia de comportamientos, roles, actitudes, relaciones, ideas y actividades que le ayudarán a desarrollar su identidad.
2. Proporcionar al joven ocasiones para integrar su sexualidad:
 - Ocasiones para comprender su florecimiento sexual e integrar su sexualidad en su personalidad a través de debates y proyectos de colaboración con personas del otro sexo.
3. Proporcionar al joven ocasiones para desempeñar un papel activo en la comunidad:
 - Ocasiones para participar activamente en las actividades de la comunidad;
 - ocasiones para asumir responsabilidades sociales.
4. Proporcionar al joven ocasiones para prepararse para el futuro:
 - Ocasiones para adquirir competencias útiles y necesarias para desempeñar su función de adulto, tales como fijarse objetivos, resolver problemas, administrar su tiempo y tomar decisiones.
5. Proporcionar al joven ocasiones para desarrollar su sistema de valores y su capacidad para tomar decisiones:
 - Ocasiones para confrontar sus valores con los de otras personas;
 - ocasiones para adquirir experiencia en la toma de decisiones.

CONCLUSIÓN

Es importante para el instructor de circo social adaptarse y ajustarse al grupo con el que trabaja. Para ello deberá desarrollar habilidades para “leer el grupo”, es decir, para analizar rápidamente las capacidades físicas, la madurez y el potencial de desarrollo de los participantes. Una buena adecuación entre las actividades que él propone y las habilidades del grupo favorecerá un sentimiento de éxito y mayor motivación. Todo ser humano está destinado a vivir las etapas de desarrollo descritas en este texto. No obstante, las manifestaciones de las características de cada etapa pueden tomar formas diferentes según el contexto social, económico o cultural. El desafío del instructor es integrar sus conocimientos en la planificación y la animación de los talleres, a fin de crear momentos de desarrollo armonioso para todos.



OTRAS REFERENCIAS

Association des Scouts du Canada. (Marzo, 2000). *Formation modulaire: les jeunes de 11-14 Ans* [ANI 1023, 2ª ed.]. Montreal, Canadá: Autor.

Branconnier, A. & Marcelli, D. (1998). *L'Adolescence aux mille visages*. París, Francia: Odile Jacob.

Cloutier, R. & Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Boucherville, Canadá: Gaëtan Morin (Ed.).

Dolto, F. (1988). *La cause des adolescents*. París, Francia: Robert Laffont.

Galland, O. (1985). *Les jeunes*. París, Francia: Éditions La Découverte.

Hadfield, J. A. (1972). *Childhood and Adolescence*. Inglaterra: Harmondsworth Penguin Book.

Marcelli, D. & Branconnier, A. (1992). *Psychopathologie de l'adolescent*. París, Francia: Masson.

Mussen, P. H., Janeway, J., Kagan, C. & Kagan, J. (1979). *Child Development and Personality*, Nueva York, NY: Harper and Row.

OTRAS REFERENCIAS EN INTERNET

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. Recuperado de: <http://www.aacap.org>

Center on Early Adolescence. Recuperado de: <http://www.earlyadolescence.org>

Child Development Institute. Recuperado de: http://www.childdevelopmentinfo.com/development/teens_stages.shtml



MÓDULO 3 | ACTIVIDAD 1**ESCALA DE PORCENTAJES****OBJETIVO**

Sensibilizarse con la realidad de las personas en situación vulnerable.

**EXPERIENCIA**

Disponer en el suelo una escala imaginaria de porcentajes: un lado de la sala representa el 0%, el centro corresponde al 50% y el otro lado al 100 %. El formador hará unas quince preguntas a los instructores y trabajadores sociales sobre las realidades vividas por las personas en situación vulnerable. Estas preguntas serán de naturaleza estadística y se referirán al país o a la comunidad donde se realiza la formación. Por ejemplo:

- ¿Cuál es el porcentaje de jóvenes menores de 25 años?
- ¿Cuál es el porcentaje de personas que viven bajo el umbral de pobreza?
- ¿Cuál es el porcentaje de personas infectadas con VIH/sida?
- ¿Cuál es la tasa de alfabetización de los hombres? ¿Y la de las mujeres?
- ¿Cuál es la proporción de personas mayores de 15 años que han terminado sus estudios primarios?

Para cada pregunta, los instructores y trabajadores sociales responderán colocándose en la escala virtual. Aunque no sepan la respuesta, deberán de todos modos dar una y así compartir sus percepciones. Cuando todos estén colocados, el formador revelará la estadística oficial y pasará a la próxima pregunta.

**OBSERVACIÓN**

- ¿Qué los impresionó?
- ¿Qué observaron?
- ¿Su posición en la escala era parecida a la de sus colegas?

**INTEGRACIÓN**

- ¿Hay estadísticas que los sorprendieron?
- ¿Sus percepciones y juicios se aproximaban a la realidad?

Duración de la actividad
20 a 30 minutos

Material
Datos estadísticos que muestren la realidad de las personas en situación vulnerable del país o la comunidad en donde se realiza la formación.

Número de participantes
20 a 25

- ¿De qué forma las percepciones y los juicios influyen en sus formas de interactuar con la gente? ¿Hay límites a la hora de interactuar con la gente según la etiqueta (p. ej., mujer, pobre, toxicómano, seropositivo, etc.) que se les atribuye?
- ¿Hay otros indicadores de vulnerabilidad pertinentes que no han sido mencionados? ¿Cuáles?
- ¿Cuál es la utilidad de confrontar sus percepciones y sus juicios con la realidad? ¿Con los de tus colegas?



APLICACIÓN

- ¿Cuál es el perfil de los participantes en sus talleres con respecto a las estadísticas presentadas?
- ¿Qué tipo de cambios los llevará aportar este nuevo conocimiento de la realidad de los jóvenes durante:
 - ¿Sus interacciones con los participantes?
 - ¿La planificación de los talleres?
 - ¿La animación de los talleres?

INFORMACIÓN RELEVANTE PARA EL FORMADOR

Esta actividad necesita una preparación que consiste en buscar estadísticas sobre el país o la comunidad correspondiente. Los sitios web gubernamentales y los de los organismos internacionales suelen ser buenas fuentes de referencia. He aquí unas sugerencias:

- Organización de las Naciones Unidas (ONU):
<http://www.un.org/es/>
- Sede Subregional de la CEPAL en México - Comisión Económica para América Latina y el Caribe:
<http://www.cepal.org/mexico/>
- Informe Mundial sobre la Diversidad Cultural (UNESCO):
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>
- Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo (UNESCO):
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>
- Datos del Banco Mundial por países, temas o indicadores:
<http://datos.bancomundial.org/>
- Estadísticas mundiales en tiempo real (Worldometers):
<http://www.worldometers.info/es/>

En su debate con los instructores y trabajadores sociales, el formador deberá ser delicado y sensible, ya que algunos de ellos pueden vivir o haber vivido una situación de vulnerabilidad.

Para relajar la atmósfera, el formador podrá también añadir preguntas sobre otras temáticas. Por ejemplo:

- ¿Cuál es el porcentaje de agua en el planeta?



MÓDULO 3 | ACTIVIDAD 2

VIAJE EN GRUPO

OBJETIVO

Reconocer los comportamientos y las emociones vinculados a la exclusión.

Duración de la actividad
60 a 90 minutos

Material
Hoja de papel con una característica para cada participante, cinta adhesiva

Número de participantes
20 a 25



EXPERIENCIA

El formador pegará en la espalda de cada participante una hoja de papel en la que estará escrita una característica. Cada cual podrá leer las características de los otros participantes, pero no la suya.

El formador dirá: “van a realizar un viaje de grupo por dos semanas y deben elegir a sus compañeros de viaje según sus características. Deberán formar subgrupos de participantes que acepten viajar juntos”. Los participantes dispondrán de unos minutos para agruparse en silencio.

He aquí un ejemplo de agrupación. Las características se dan sólo como orientación. El formador deberá adaptarlas al contexto cultural en el que se encuentra.

Subgrupo 1: Valiente; Tranquilo; Soñador; Ingenioso; Empático.

Subgrupo 2: Presuntuoso; Hipócrita; Manipulador; Gruñón.

Subgrupo 3: Depresivo; Apariencia descuidada; Agresivo; Egocéntrico; Carismático.

OBSERVACIÓN

Cuando se anuncie el final del juego, los participantes podrán quitarse el papel de la espalda y conocer su característica.



- ¿Cuáles eran a su juicio los comportamientos verbales y los comportamientos no verbales? ¿Los aceptaron con los brazos abiertos? ¿Percibieron reticencias? ¿Sus compañeros tardaron en decidir viajar con ustedes?
- ¿Cuáles eran sus comportamientos verbales y sus comportamientos no verbales respecto a los otros? ¿Aceptaban espontáneamente a todo el mundo? ¿Tenían preferencias? ¿Se arrepintieron de alguna de sus decisiones?

INTEGRACIÓN

- ¿Cómo los afectaron las reacciones de los otros?
- ¿Qué comparten los miembros de su subgrupo?
- ¿Qué buscaban al elegir a sus compañeros de viaje? (la aceptación, valores parecidos, comodidad y armonía, etc.)
- ¿Qué imagen proyectan?
- ¿Qué hace o esconde la gente para ser aceptada?



- ¿Qué es lo que causa la exclusión social?
- ¿Cuáles son las consecuencias de la exclusión social?



APLICACIÓN

- ¿Cuáles son los problemas vividos por los participantes en sus talleres de circo social y quienes crean exclusión?
- ¿Cómo podrían facilitar la inclusión de los participantes generalmente excluidos por el grupo?

VARIANTE

Pedirle a cada participante que realice una pequeña actuación para mostrar otro lado de sí mismo que no corresponda necesariamente a la característica que expone, y ver cómo esto se refleja en las reacciones del grupo.

INFORMACIÓN RELEVANTE PARA EL FORMADOR

El formador conduce a los instructores y trabajadores sociales a comprobar que sus reacciones son diferentes según la característica que se les atribuye: los participantes con características positivas se muestran mucho más tranquilos porque son rápidamente aceptados, podemos también comprobar cómo todos ellos suelen encontrarse en el mismo grupo.

En la formación de los grupos de participantes representados con características negativas, podemos observar mecanismos de aceptación de su propia marginalidad y de agrupación de los excluidos en grupos de marginales. Se trata a menudo en este caso de mecanismos de supervivencia donde los individuos, que a pesar de formar parte de un grupo o de una “agrupación”, siguen estando aislados.

El formador también puede conducir a los instructores a hacer una relación con ciertos comportamientos que son aceptados en un cierto contexto, en un cierto medio, pero que no lo son en otros medios sociales, pudiendo ser causa de rechazo. Irse dos semanas de viaje puede hacernos más selectivos en nuestra elección de compañeros que si tuviéramos que pasar sólo una tarde con ellos. El espacio y el tiempo tienen aquí una función muy importante sobre lo que se está dispuesto a aceptar del otro.

Esta actividad ayuda a comprender el papel de las representaciones sociales, así como la relación entre las palabras, las imágenes y los valores relacionados con los mecanismos de exclusión en las comunidades. En este contexto, darle una atención positiva a los que son generalmente excluidos puede hacer la gran diferencia.



MÓDULO 3 | MENSAJES CLAVE

El objetivo del circo social no consiste en reinsertar a cualquier precio: al contrario, la marginalidad de los jóvenes debe poder enriquecer el tejido social.

Las experiencias de vida de los jóvenes pueden proporcionar las bases de una transformación, un catalizador que les permita recomenzar y convertirse en los creadores de su propia vida.

Cada joven tiene su propia historia; el instructor y el trabajador social pueden asimilar esta unicidad mediante la observación atenta de cada uno de ellos.

Los talleres de circo social ofrecen un espacio lúdico, para la expresión y creación, la aceptación, así como un espacio seguro.



En Montreal había una trabajadora social con la que trabajábamos que era punk. Tenía una relación fantástica con los jóvenes, particularmente porque escuchaban la misma música. Un día vino a verme para decirme que tenía un problema. A pesar de que el ambiente punk es reducido en Montreal, los viernes o los sábados por la noche solía frecuentar los mismos bares y las mismas salas de conciertos que ciertos jóvenes. Ella quería pasarlo bien, bailar, beber, consumir, pero allí también estaban todos los jóvenes con los que trabajaba en los talleres, lo cual le planteaba un problema de orden ético: “Cuando voy al “Foufounes électriques” (bar underground de Montreal) suelo tomar de más, pero al final tengo que irme porque no quiero hacer tonterías delante de los jóvenes”. Lo que hizo finalmente, y lo encontré estupendo, es que utilizó esto para hablar con los jóvenes y abordar el tema del consumo de alcohol y de drogas.

Emmanuel Bochud, Agente de Conexión en Circo Social,
Cirque du Monde, Montreal



OBJETIVOS DEL MÓDULO

Al final del módulo, el instructor y el trabajador social deberán ser capaces de:

1. Reconocer la importancia de tener un código ético común;
2. utilizar un marco de referencia para sus intervenciones;
3. reconocer las balizas y los límites de su función;
4. adaptar la aplicación y el respeto del código ético a su propio contexto.

CONTENIDO DEL MÓDULO

TEXTOS DE REFERENCIA

- Código ético del instructor de circo social

ACTIVIDADES

- Decisiones espontáneas
- Sabotaje



MÓDULO 4 | INTRODUCCIÓN

El instructor y el trabajador social trabajan con personas en situación vulnerable, particularmente jóvenes, a menudo afectados por sus experiencias, con grandes expectativas en las acciones que emprenden. La relación que se establece entre el instructor y los participantes va más allá de la simple transmisión de una habilidad técnica: se debe basar en la confianza mutua, debe estar impregnada de sensibilidad humana y respetar principios éticos que permitan evitar abusos, descuidos y torpezas.

Sin pretender reemplazar a un trabajador social ni a un psicólogo, el instructor de circo debe ser consciente de que su actitud y comportamiento sirven de modelo a los participantes y que este aspecto de su intervención es tan importante como la enseñanza de circo que imparte.

El comportamiento de los instructores y de los trabajadores sociales deberá basarse en varios principios éticos como la competencia, la integridad, la responsabilidad individual, la dignidad, el respeto a la cultura, la responsabilidad social, la preocupación por la seguridad, la discreción y la implicación en el trabajo en equipo, así como en la relación con el empleador.

Concretamente, el instructor y el trabajador social transmitirán los conocimientos y las competencias que poseen y dominan, siendo a la vez conscientes de sus límites y adaptando su enseñanza a las características del grupo. Actuarán de forma honesta y respetuosa con los otros, sin proyectar una imagen falsa de sí mismos ni aprovechar su función para obtener ninguna ventaja. Se abstendrán sobre todo de mantener cualquier relación sexual con los jóvenes o adoptar cualquier tipo de conducta delictiva.

Ambos asumirán las responsabilidades ligadas a su función y respetarán los compromisos que han asumido. Respetarán los derechos humanos, la dignidad, la cultura, la vida privada, la confidencialidad y la autonomía de cada uno dando pruebas de discreción, de apertura y discernimiento. Finalmente, demostrarán apertura y responsabilidad ante la comunidad en la que intervienen, a la vez que promoverán la justicia social, la autodeterminación y el respeto a las personas. Por otra parte, se abstendrán de utilizar su función con fines de propaganda.

El instructor y el trabajador social deberán mantener una preocupación constante por la seguridad. Al ser responsables de la seguridad física y emocional de los participantes en los talleres, harán que éstos tomen conciencia de ello. Participarán activa y voluntariamente en el trabajo en equipo destinado a la preparación, la realización y la evaluación de los talleres, y promoverán el establecimiento de un clima de cooperación. En caso de conflicto, intentarán encontrar las soluciones más justas, favoreciendo el buen desarrollo de los talleres y el enriquecimiento personal de los participantes.

Al actuar de acuerdo con estos principios éticos, el instructor y el trabajador social demostrarán una responsabilidad ejemplar a los participantes. No obstante, la ejemplaridad de su comportamiento no se limitará a los talleres. El instructor y el trabajador social deberán también respetar sus condiciones de contratación, dar cuenta de sus actividades a su empleador y abstenerse de todo comentario público que pueda atentar contra el organismo.



MÓDULO 4 | TEXTO DE REFERENCIA 1

CÓDIGO ÉTICO DEL INSTRUCTOR DE CIRCO SOCIAL¹

PRINCIPIOS Y NORMAS DE CONDUCTA

El objetivo de este código ético es proporcionar una base común de puntos de referencia a las personas que desempeñarán el papel de instructor de circo social. El código sitúa sus comportamientos en el contexto cultural y formativo en el que van a trabajar.

El instructor de circo social interviene con jóvenes en dificultades. Generalmente son jóvenes que han sufrido traiciones o heridas, con grandes expectativas en las acciones que emprenden, lo que les lleva a desarrollar relaciones de confianza con el instructor.

La relación del instructor con estos jóvenes es mucho más que una pura transmisión de técnicas circenses. Debe estar impregnada de una gran sensibilidad humana y principios que impidan que se produzcan abusos, descuidos y torpezas que puedan perjudicar a los jóvenes o al programa de circo social en el que participan.

No se le pide al instructor que sea un psicólogo, un trabajador social o un trabajador de calle. Sin embargo, su implicación supone responsabilidades y maneras de actuar que enmarcan su actuación en una relación de respeto con los jóvenes, con sus colegas y con los socios que participan en el mismo programa.

El instructor deberá ser consciente de que sus actitudes y comportamientos servirán de modelo a los jóvenes, y que este aspecto de la relación es tan significativo como los contenidos de aprendizaje que desea transmitirles.

Con este mismo espíritu se presentan aquí los principios y acciones que deberían guiar los comportamientos y actitudes del instructor de circo social durante los talleres de circo y, en algunos casos, fuera de ese contexto.

Estos principios y normas de conducta son objetivos que el instructor procurará alcanzar para cumplir con su cometido según los criterios más elevados.

PRINCIPIOS GENERALES

El código ético del instructor de circo social es una síntesis de los códigos de deontología de diversas asociaciones deportivas o profesiones de carácter social y educativo. Es un reflejo de la definición de instructor de circo social, especialista en el que convergen tres aspectos: artístico, social y deportivo, y que él integra en un mismo enfoque educativo.

Este código se basa en los siguientes principios fundamentales:

1. Competencia
2. Integridad
3. Responsabilidad individual
4. Dignidad y respeto por la cultura
5. Responsabilidad social
6. Seguridad física y emocional

¹ Esta es una reproducción del código ético del instructor de circo social adoptado por el *Cirque du Soleil* y desarrollado por Michel Lafortune. Además de haber servido de contenido básico para un centenar de formaciones en circo social en todo el mundo, también es utilizado por la red *Cirque du Monde* y por la red *Cirque du Monde* de Brasil (*Circo do Mundo*). Lafortune, M. (2001). Code d'éthique de l'instructeur de cirque social. En Dagenais, Ch., Mercier, C. & Rivard, J. (Eds.), *Guide à l'intention des instructeurs et des partenaires du programme Cirque du Monde* (2ª ed., Ficha 8). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil, Dirección de Asuntos Sociales y Cooperación Internacional.



7. Trabajo en equipo
8. Relación con el empleador

Tras enunciar cada principio, se da una definición y una lista de normas de conducta que describen cómo se aplica éste a las actividades del instructor. Estas normas de conducta constituyen un aspecto importante del principio.

1. Competencia

El instructor enseñará técnicas que domina o que está capacitado para enseñar según normas reconocidas y de modo seguro. Al mismo tiempo, tendrá conciencia de sus limitaciones, las respetará y se comprometerá a superarlas tratando de perfeccionarse y de mejorar sus competencias.

- 1.1 El instructor poseerá la formación básica requerida para desempeñar el papel de instructor de circo social.
- 1.2 Será sensible al impacto de sus actos en la vida de las personas y en los grupos en los que interviene.
- 1.3 Desempeñará sus funciones teniendo siempre presente sus limitaciones y sus capacidades.
- 1.4 Se abstendrá de trabajar en lugares inadecuados o que supongan riesgos elevados y peligros para la salud y la seguridad de los participantes.
- 1.5 Propondrá ejercicios adecuados a la edad, la experiencia, la capacidad y el estado físico y psicológico de los participantes.
- 1.6 Enseñará de modo progresivo y sistemático.
- 1.7 Procurará que sus talleres de capacitación se traduzcan en experiencias de vida positivas.

2. Integridad

El instructor se comprometerá a demostrar integridad en sus actividades de enseñanza y acompañamiento, y actuará con honestidad y respeto hacia los demás. No hará declaraciones engañosas respecto a sus cualificaciones, experiencia, capacidad u otros aspectos que puedan proyectar una imagen falsa de lo que es y que le permitan obtener algún tipo de beneficio.

- 2.1 El instructor procurará ser plenamente consciente de su sistema de creencias, de sus valores, necesidades, limitaciones y cualquier otro aspecto que pueda afectar a sus funciones.
- 2.2 Explicará claramente su función y la desempeñará cumpliendo adecuadamente todas las exigencias que supone respecto a las personas con las que trabaja.
- 2.3 Podrá estar en desacuerdo con ciertas actitudes de las personas que capacita, pero no manifestará actitud de rechazo hacia ellas.
- 2.4 Recibirá una remuneración por su trabajo, y, en lo personal, se abstendrá de aceptar todo beneficio de carácter afectivo, económico o sexual en relación con su función.
- 2.5 No tendrá relaciones sexuales con los participantes.
- 2.6 No practicará ninguna forma de acoso sexual o psicológico.
- 2.7 Sus acciones no suscitarán en ningún caso actos delictivos.



- 2.8 Reconocerá toda propiedad intelectual, artística u otra que no le pertenezca y que utilice en sus actividades.

3. Responsabilidad individual

El instructor se responsabilizará de sus actos y tratará, hasta donde sus conocimientos se lo permitan, de adaptar sus métodos a las necesidades y al potencial de las personas con las que trabaja.

- 3.1 El instructor consultará a sus colegas para que sus propios actos no supongan un peligro para los participantes y para prevenir comportamientos que con travengan el código ético de los instructores.
- 3.2 Respetará los compromisos que haya adquirido y realizará sus tareas respetando los horarios, los objetivos y los recursos puestos a su disposición.
- 3.3 La vida privada del instructor es algo estrictamente personal, salvo cuando haya riesgo de que ésta comprometa su actividad como instructor o afecte el desarrollo de los talleres de circo.

4. Dignidad y el respeto por la cultura

El instructor deberá mostrar respeto en todo momento por los derechos fundamentales, la dignidad y la cultura de todos. Deberá respetar el derecho a la vida privada, la confidencialidad, la autodeterminación y la autonomía de las personas.

- 4.1 El instructor no utilizará información confidencial que pueda perjudicar a las personas a las que forma, ni tratará de obtener con ella un beneficio propio o ajeno.
- 4.2 Deberá ser discreto, y demostrar tacto y discernimiento en lo que respecta a la vida privada de las personas que forma.
- 4.3 El instructor que intervenga en un proyecto de investigación se asegurará de que los participantes que tomen parte en él lo hagan por voluntad propia y con total conocimiento de causa, y dejará claro que la negativa a participar no implicará en ningún caso penalización o sanción.

5. Responsabilidad social

Además de animar los talleres de circo, el instructor deberá demostrar responsabilidad y apertura respecto a la comunidad en la que desempeña su función.

- 5.1 El instructor procurará que su actuación ayude a las personas y grupos con los que trabaja a lograr el más alto grado de autonomía e independencia posible. Esto excluye toda acción tendente a ejercer cualquier forma de dominio o control.
- 5.2 Se comprometerá a promover la justicia social, la aceptación, la autonomía, la autodeterminación y el respeto a las personas. Favorecerá y respaldará la participación de las personas que forma en el desarrollo de redes de apoyo y de ayuda mutua en la comunidad.
- 5.3 Deberá intervenir en los casos en que otro instructor actúe de modo no conforme al código ético.
- 5.4 No podrá, en ningún caso, utilizar su función con fines de propaganda ni para conseguir o tratar de proporcionar a terceros beneficios injustificados o ilícitos.



¡Ayudarse a ser mejores!

Un colega explota a los participantes con más talento integrándolos en su compañía de espectáculos. Aprovecha su puesto para venderles material de circo. Cuando acaba el taller, los acompaña al parque para fumar marihuana con ellos. ¿Qué habría que hacer en este caso? ¿Ignorar la situación, mostrar a este colega nuestra desaprobación o denunciar su comportamiento al empleador? Cuando se es testigo de un comportamiento poco ético por parte de un compañero de trabajo, es necesario intervenir. Esta intervención debe ser progresiva y en función de las circunstancias y de la gravedad de los hechos. Podemos hablar directamente con él, preferiblemente en privado, de modo pacífico e incluso utilizando el humor. Es normal abordar a un colega para que de una explicación sobre una situación difícil de entender respecto a las reglas que se han establecido. Si dudamos de nuestro juicio respecto al valor ético de un comportamiento, es aconsejable consultar a un miembro de nuestro equipo antes de abordar directamente al colega en cuestión. Si fuera necesario, habrá que considerar la solución de recurrir a la mediación. Hay que recordar en todo momento que cuando se trabaja con una población vulnerable la ética profesional es fundamental.

6. Seguridad física y emocional

El instructor será en todo momento responsable de la seguridad en su centro de entrenamiento. Deberá comprobar que los aparatos son seguros y que se utilizan correctamente. Estará presente cuando se ejecuten movimientos peligrosos o se asegurará de que éstos sean realizados en presencia de alguien que supervisa la seguridad de los participantes.

El instructor velará igualmente por crear un espacio que garantice la seguridad emocional, donde el respeto es primordial. Establecerá un clima de confianza con los participantes y se asegurará de que cada uno pueda sentirse parte integrante del taller.

- 6.1 El instructor comprobará que los participantes toman parte en las actividades en un entorno seguro.
- 6.2 Hará que los participantes asuman la responsabilidad de su propia seguridad, haciendo que tengan conciencia de lo que deben hacer para protegerse y proteger a los demás participantes.
- 6.3 Velará por que los participantes se diviertan y aprendan en un contexto positivo de equidad y colaboración.
- 6.4 Aplicará disciplina y rigor sin dejar de ser flexible y adaptarse a diferentes situaciones.

7. Trabajo en equipo

El instructor se comprometerá a participar activa y voluntariamente con los otros miembros del equipo, es decir, con los otros instructores, los trabajadores sociales, los representantes de los socios o los empleadores.

- 7.1 El instructor se comprometerá a participar activamente en el trabajo en equipo relativo a la preparación, realización y evaluación de los talleres de circo, que



deberán desarrollarse en un clima de confianza y que favorezca interrelaciones honestas y auténticas.

- 7.2 Si durante una toma de decisiones surge un conflicto relacionado con alternativas de carácter técnico, administrativo o político, el instructor no se desviará de su primer objetivo, que es asegurar la correcta marcha de los talleres y el desarrollo de los participantes.
- 7.3 Estimulará el establecimiento de un clima de cooperación y de apoyo mutuo entre los participantes de los talleres.
- 7.4 Cooperará con otros socios que deseen aportar un respaldo adicional al programa.
- 7.5 Actuará con discreción cuando deba resolver diferencias con sus colegas. Tratará de resolver junto a ellos las diferencias de opinión de modo constructivo y someterá los conflictos más graves a las instancias que corresponda.

8. Relación con el empleador

El instructor se comprometerá a respetar las condiciones de contratación de su empleador y a darle cuenta de sus actividades.

- 8.1 El instructor comunicará al empleador toda información que ayude a la buena marcha del programa.

REFERENCIAS

American Psychological Association. (1992). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct* (Versión vigente 1 de junio de 2010). Washington, DC: Autor. Recuperado de: <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>

Association Canadienne des Entraîneurs Professionnels. (2000). *Code d'éthique des entraîneurs et des entraîneuses*. Ottawa, Canadá: Autor

Association des Travailleurs et Travailleuses de Rue du Québec. (1993). *Code d'éthique pour le travail de rue*. Charlesbourg, Canadá: Autor.

Conseil Canadien pour la Coopération Internationale. (1995) *Code d'éthique* (Versión actualizada en 2009: *Code d'éthique et normes de fonctionnement*). Ottawa, Canadá: Autor. Recuperado de: http://www.ccic.ca/_files/fr/about/001_code_ethics_operational_standards_f.pdf

Digneffe, F. (1989). *Éthique et délinquance: la délinquance comme gestion de sa vie*. Ginebra, Suiza: Médecins et hygiène.

Erikson, E. H. (1971). *Éthique et psychanalyse*. París, Francia: Flammarion.



MÓDULO 4 | ACTIVIDAD 1

DECISIONES ESPONTÁNEAS

OBJETIVO

Reconocer la importancia de tener un código ético común.

Duración de la actividad
90 minutos

Material
Pañuelos para cubrir los ojos (uno por participante), lista de enunciados sobre ética

Número de participantes
10 a 25



EXPERIENCIA

El formador pedirá a los instructores y trabajadores sociales que se coloquen en fila, uno detrás de otro, manteniendo entre ellos una distancia de un brazo. Dará un pañuelo a cada uno y les pedirá que se tapen los ojos. Tras ello comunicará al grupo las siguientes consignas:

“Voy a leerles una serie de enunciados. Deberán formarse una opinión sobre cada uno de ellos. Quien esté de acuerdo dará un paso a la derecha, y a la izquierda quien no lo esté. La decisión debe ser instantánea. No se dará ninguna explicación después de leer el enunciado.”

Tras leer cada enunciado se invitará a los participantes a quitarse el pañuelo y mirar en silencio la posición de los otros. Luego volverán a su posición de salida, volverán a ponerse el pañuelo y el formador leerá en voz alta el enunciado siguiente.

Ejemplos de enunciados:

- Ven a un pordiosero robar una manzana en un puesto de frutas. Se lo dicen al vendedor.
- Se paran con el semáforo en amarillo.
- Un joven infringe una de las reglas del centro donde se imparte el taller (no es una regla que han establecido ustedes). Lo denuncian.
- Están de acuerdo con la eutanasia.
- Es ético por parte del formador pedir que revelen su opinión sobre los enunciados.

Para relajar el ambiente, el formador podrá añadir enunciados absurdos o insólitos. Por ejemplo:

- El sol es más bello que la luna.
- Los payasos comen más naranjas que los malabaristas.





OBSERVACIÓN

- ¿Qué enunciados ponen en duda la ética y cuáles no?
- ¿Fue fácil elegir rápidamente?
- ¿Hay diferencias o similitudes en la elección de cada uno?
- ¿Qué los sorprendió o asombró?



INTEGRACIÓN

- ¿Cómo se sintieron? (confiado o preocupado por la opinión del resto del grupo)
- ¿Qué guía sus posiciones éticas?
- ¿Los instructores de circo social comparten un código ético común?
- ¿Por qué es importante que nos detengamos a hablar del código ético del instructor de circo social?²

El formador presentará el código ético del instructor, ya sea formalmente o dándolo a leer a uno o varios participantes.



APLICACIÓN

El formador presentará la siguiente situación, simplemente describiéndola o a través de dos instructores que la escenificarán:

Un instructor posee una compañía de animación de circo y cuenta a un colega que contrató a jóvenes de su proyecto de circo social para un espectáculo el fin de semana anterior. Explica que todo fue de maravilla, los jóvenes eran muy buenos y uno de ellos ejecutó saltos impresionantes, etc. En realidad el colega no estaba escuchando, ya que le iban surgiendo las siguientes preguntas:

- ¿Qué condiciones permitirían hacer trabajar a los jóvenes que participan en el proyecto?
- ¿Para quién son los beneficios?
- ¿Los jóvenes del proyecto de circo social recibieron una paga adecuada?
- ¿Qué impacto ha tenido esto en los participantes que no colaboraron en el espectáculo?

La situación plantea interrogantes éticos que son debatidas por el grupo en función de los principios expuestos en la actividad. El formador concluirá la actividad invitando a los instructores a asumir el código ético, a releerlo y a imaginar cómo podrían utilizarlo con los jóvenes o compartirlo con el organismo socio. Les preguntará si algunos de sus comportamientos cambiarían como consecuencia de ello, y en qué medida esto ha podido influir en su práctica.

² Ver en este módulo el texto de referencia titulado *El Código Ético del Instructor de Circo Social*, pp. 93.



MÓDULO 4 | ACTIVIDAD 2

SABOTAJE

OBJETIVO

Poder utilizar un marco de referencia ético para sus intervenciones.

Duración de la actividad
45 a 60 minutos

Material
Pliegos de papel, rotuladores

Número de participantes
10 a 25



EXPERIENCIA

El formador dividirá el grupo en equipos de 8 a 10 personas máximo. Invitará a cada equipo a una sesión de lluvia de ideas de 10 a 15 minutos para intentar sabotear un proyecto de circo social. El objetivo es obtener el mayor número posible de modos de perjudicar un proyecto de circo social sin censurar y sin criticar otros. Podrá tratarse de ideas realistas o insólitas. Cada equipo dispondrá de un pliego de papel para tomar nota de sus ideas.



OBSERVACIÓN

Cada equipo presentará su plan de sabotaje al grupo, luego el formador iniciará una discusión:

- ¿Qué comprueban?
- ¿Qué planes de sabotaje gozan de consenso?
- ¿Fue difícil plantear ciertas ideas? ¿Por qué?



INTEGRACIÓN

- ¿Están en desacuerdo con ciertas ideas? En otras palabras, ¿hay zonas oscuras, elementos que creen que no son necesariamente planes de sabotaje?
- ¿Los instructores y trabajadores sociales de circo social comparten un código ético común?
- ¿Cuáles son los temas en torno a los cuales se articulan los principios éticos que guían el comportamiento de los instructores y trabajadores sociales de circo social?

El formador presentará el código ético del instructor de circo social³ y resaltaré la importancia de establecer y respetar un código ético común.

³ Ver en este módulo el texto de referencia titulado *El Código Ético del Instructor de Circo Social*, pp. 93.



MÓDULO 4 | MENSAJES CLAVE

Un código ético es una estructura que creamos para trabajar juntos, independientemente del tipo de participantes o del país. Es una referencia común, una línea de conducta, un código de vida compartido.

Un código ético permite una mayor coherencia en las acciones y una mayor estabilidad en las intervenciones.

La diferencia de valores entre los instructores, los trabajadores sociales, los participantes y los organismos socios pueden generar conflictos. Cuando se crea un código ético se eliminan algunos de los conflictos potenciales incluso antes de que se inicien.





Hay una parte del programa en el que sacamos material a la calle. Un día, al llegar a un parque, un joven estaba empeñado en hacer zancos. Como había tomado más o menos diez cervezas y estaba completamente borracho, le dijimos: “No estás en condiciones. Puedes hacer malabares si quieres, pero no zancos.” La vez siguiente, nos esperaba sin haber bebido una sola gota para poder hacer zancos. Desde ese momento, cada vez que venía, se las arreglaba para no beber. Él mismo generó así una manera de manejar su consumo.

Karine Lavoie, Instructora de Circo Social,
Cirque du Monde, Montreal



OBJETIVOS DEL MÓDULO

Al final del módulo, el instructor y el trabajador social deberán ser capaces de:

1. Reconocer la importancia de la seguridad física y emocional para la buena realización de los talleres;
2. desarrollar una preocupación permanente por la seguridad;
3. conocer las maneras de crear un clima de seguridad apto para facilitar la realización de los talleres de circo.

CONTENIDO DEL MÓDULO

TEXTOS DE REFERENCIA

- La seguridad en el marco de la función del instructor de circo social
- Comportamientos seguros en los talleres de circo social

ACTIVIDADES

- Pirámides
- Sketches



MÓDULO 5 | INTRODUCCIÓN

Durante los talleres de circo social, el instructor y el trabajador social son responsables de la seguridad de los participantes. Esta responsabilidad se ejerce tanto en la prevención de accidentes como en la educación de los participantes en la seguridad.

El nivel de vigilancia del instructor y del trabajador social respecto a la seguridad debe determinarse en función del tipo de actividad, pero también de las características del grupo de participantes, principalmente su edad, sus condiciones físicas, su experiencia, su grado de autonomía y su capacidad para funcionar en grupo. El instructor y el trabajador social deben tener en cuenta igualmente los aspectos materiales de la seguridad como el estado de los aparatos, las instalaciones y el local en el que se imparten los talleres, convirtiendo el lugar en un espacio privilegiado de seguridad física, psicológica y emocional donde es posible experimentar, descubrir, divertirse y desarrollar una pertenencia social.

La seguridad del grupo también implica conocer y responsabilizarse del estado de salud de cada uno. Se debe prestar una atención muy especial a prevenir la transmisión de enfermedades infecciosas como la hepatitis o enfermedades de la piel, igual que al consumo de drogas o de alcohol antes de un taller. No obstante, estas intervenciones específicas no deben conducir al instructor y al trabajador social a descuidar el respeto, la empatía y la atención que deben darse a cada participante.

La preocupación del instructor y del trabajador social respecto a la seguridad, la salud y la higiene puede desempeñar un papel fundamental en la educación de los participantes, en la medida en que les lleva a adoptar un comportamiento seguro consigo mismos y con los otros, tanto durante los talleres de circo como fuera de ellos, y a aprender a tomar conciencia de los riesgos, conocer sus límites, respetar la integridad de su cuerpo y ocuparse de otros. Para las personas que viven en condiciones vulnerables, particularmente los jóvenes, esta labor representa normalmente un paso muy importante en su progreso personal.



MÓDULO 5 | TEXTO DE REFERENCIA 1

LA SEGURIDAD EN LOS TALLERES DE CIRCO SOCIAL¹

por Michel Lafortune

LA SEGURIDAD EN LOS TALLERES DE CIRCO SOCIAL

La responsabilidad del tándem de animación en materia de seguridad concierne las siguientes cuatro dimensiones:

1. **EL LUGAR**
2. **LOS EQUIPOS**
3. **LOS PARTICIPANTES**
4. **EL INSTRUCTOR Y EL TRABAJADOR SOCIAL**

1. EL LUGAR

El instructor y el trabajador social deberán preocuparse por trabajar en un **lugar que sea agradable, ordenado y seguro**. Aún cuando el instructor y el trabajador social siempre deben vigilar el estado del lugar de trabajo, ellos deberán **planificar los periodos dedicados específicamente a la inspección del lugar**. Cuando acceden por primera vez al lugar donde se realizará el taller, deberán dar una vuelta de reconocimiento y verificar diferentes elementos. Tendrán que verificar entre otras cosas dónde se encuentra la salida de emergencia, el equipo de primeros auxilios, el extintor así como el teléfono de emergencia. Tomarán igualmente los datos de la persona responsable del lugar. Además, se encargarán de **verificar que no haya objetos que puedan causar lesiones** y si los hay, se encargarán de retirarlos del área de trabajo. Finalmente, verificarán de manera especial la calidad de la iluminación y la ventilación.

Si el taller se realiza en un lugar abierto, se encargarán de localizar un refugio en caso de que llueva o zonas a la sombra para los momentos más soleados. Estarán más pendientes de verificar la presencia de objetos peligrosos (piedras, objetos cortantes, arena, etc.). El instructor y el trabajador social siempre deberán adaptar los talleres en función del lugar en el que se realiza, ya sea en un lugar cerrado o al aire libre.

El instructor y el trabajador social deberán igualmente **dar una vuelta rápida del lugar antes del inicio de cada taller**. Para ello, les recomendamos ampliamente a los organismos y a los miembros del tándem de animación que efectúen una lista de verificación que reúna todos los puntos que se deben verificar antes de los talleres. Los invitamos también a consultar la *Lista de Verificación para la Seguridad en los Talleres de Circo Social* que presentamos en las páginas siguientes. Ese documento propone una lista en la que figuran los puntos más comunes que deben ser inspeccionados así como una herramienta de seguimiento de las acciones que se deben realizar en caso de que no se cumplan con los elementos relacionados con la seguridad.

¹Lafortune, M. (2003). *La sécurité dans les ateliers de cirque social*. (Documento interno, rev. 2012). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil, Dirección de Circo Social.



2. LOS EQUIPOS

El instructor es responsable de la seguridad física de los participantes y también del uso y mantenimiento de los equipos. Deberá **verificar previamente todos los aparatos y materiales de circo antes de permitir que se utilicen**. La frecuencia e intensidad de uso de un equipo determina el ritmo de verificaciones que se van a efectuar. Así, unos zancos que se usan una vez al mes podrán ser verificados rápidamente antes de cada uso, mientras que unos zancos que se utilizan todos los días, tendrán que ser verificados de manera minuciosa al inicio de cada taller.

El instructor deberá efectuar una verificación, mantenimiento y limpieza de los equipos de manera periódica. Durante la verificación deberá asegurarse de que el equipo está instalado o ensamblado según las normas y estándares. En caso de que no se sienta competente para evaluar la calidad de la instalación de un equipo, tendrá que recurrir a un especialista. Si esto no es posible, tendrá que abstenerse de usar el equipo. El instructor deberá igualmente **reconocer los signos de desgaste** de los equipos y deberá verificar que no han estado en contacto con arena, líquido o sangre. Si es el caso, habrá que limpiar el equipo antes de usarlo, o incluso durante su uso, para evitar que alguien se resbale, se lesione o se contamine. Finalmente, el instructor se asegurará de que **los equipos disponen de un espacio de uso suficientemente amplio**.

De la misma manera, el instructor deberá **sensibilizar a los participantes sobre el uso de los equipos** y alentarlos a **adoptar comportamientos preventivos**. Transmitirá claramente las directivas sobre cómo desplazar, instalar y almacenar los equipos.

3. LOS PARTICIPANTES

El instructor y el trabajador social de circo social deben trabajar con grupos con perfiles muy variados. La edad de los participantes, su condición física, su grado de autonomía, su experiencia y su capacidad para funcionar en grupo son los factores principales que se deben tomar en cuenta a la hora de planificar actividades y **determinar el nivel de seguridad que se debe establecer**. Deberán igualmente estar atentos el mismo día del taller para **asegurarse de que los participantes están en un estado adecuado** para ejecutar los ejercicios previstos. Si algunos participantes presentan signos de cansancio físico o psicológico, o si parecen tener las facultades disminuidas, el instructor y el trabajador social tendrán que revisar en consecuencia la planificación y el nivel de seguridad. Se asegurarán también de que **los participantes efectúen una preparación física adecuada y que usen el vestuario adecuado** para las actividades previstas.

Por otro lado, desde el inicio de los talleres, el instructor y el trabajador social deberán **sensibilizar a los participantes sobre la importancia de la seguridad** durante los talleres de circo social. El tándem de animación deberá llevar a los participantes a tomar conciencia de los riesgos relacionados con la práctica de las artes circenses e indicarles cuáles son los comportamientos seguros que deberán adoptar. La sensibilización sobre la seguridad consiste también en incitar a los participantes a respetar sus límites y a **tomar conciencia de la seguridad de los demás**. Así, al ejercer una sensibilización continua, el instructor y el trabajador social podrán **favorecer el espíritu de ayuda mutua entre los participantes**, alentándolos al mismo tiempo a ser cada vez más responsables de su propia seguridad.



4. EL INSTRUCTOR Y EL TRABAJADOR SOCIAL

Mientras el instructor es responsable de la seguridad física de los participantes, el trabajador social desempeña un papel primordial en la seguridad emocional. Cuando se produzcan situaciones problemáticas, el tándem de animación tendrá que desempeñar un papel de mediador. La gestión de ese tipo de situación es necesaria y delicada. Es importante que el instructor y el trabajador social demuestren claramente su **desaprobación ante abusos psicológicos** como el acoso, la intimidación o el hostigamiento y deberán intervenir rápidamente para corregir el incidente. Sin embargo, sus intervenciones no se limitan a las situaciones problemáticas. Durante toda la sesión, deberán emplear su energía para **reunir las condiciones de seguridad tanto física como mental** para crear un espacio, una burbuja donde los participantes sientan que se respeta su integridad física y emocional.

Por otro lado, es importante que el instructor y el trabajador social estén bien **informados sobre los temas relacionados con la seguridad**. Se recomienda tener una lista en la que figuren los datos de los familiares o tutores de los participantes y, de ser posible, la información sobre el estado de salud de los participantes. Claro está, el instructor y el trabajador social velarán por la confidencialidad de dichas informaciones. Se aconseja fuertemente que el tándem de animación esté informado sobre la transmisión de infecciones transmisibles por la sangre. Finalmente, también tendrá que estar informado sobre los procedimientos establecidos por el organismo socio en caso de presentarse una emergencia. Sin embargo, estar bien informado no es necesariamente suficiente para ser capaz de intervenir de manera eficaz cuando lo requiera una situación. Es necesario tener una formación adecuada, basada en la simulación y la práctica para que los instructores y los trabajadores sociales puedan **actuar de manera adecuada en caso de emergencia**. Idealmente, todos los miembros del equipo de animación deberán haber recibido una formación completa de primeros auxilios.

Finalmente, el instructor y el trabajador social deberán **tomar conciencia de su propia seguridad**. Durante los talleres, los factores de riesgo son numerosos: enfrentamiento físico entre los participantes, presencia de objetos o de jeringas contaminados, intervención en caso de emergencia, etc. Pero la seguridad del instructor y del trabajador social también podrá ser puesta a prueba en el plano emocional. Convivir con participantes que viven situaciones de vida difíciles puede ser mentalmente agotador incluso para profesionales experimentados. El instructor y el trabajador social deberán **ser sensibles al cansancio psicológico** ocasionado por su trabajo. Además, es importante **evitar entablar relaciones muy cercanas con los participantes**, tanto para preservar la seguridad emotiva de los que hacen su trabajo como para evitar que se encuentren en situaciones delicadas que puedan ir contra los principios de ética personal y profesional.



¿Cuándo un participante pone en peligro la seguridad del grupo!

La seguridad del grupo puede verse amenazada por el comportamiento inapropiado de un participante. Le corresponde al instructor y al trabajador social evaluar los riesgos para el grupo y juzgar si conviene expulsar a este participante. La decisión es difícil de tomar, ya que cuando excluimos a un joven nos privamos de la posibilidad de intervenir en su interés. Si se impone la decisión de expulsarlo, es importante explicar al grupo y a dicho participante las razones que justifican tal decisión, incluso siendo probable que éste se muestre poco receptivo. Lo más adecuado es evitar llegar a este punto adoptando medidas preventivas. Por ejemplo, es importante establecer límites con el grupo desde el principio (particularmente en cuanto a la violencia o el consumo de droga y de alcohol) evitando actuar como si todo estuviera permitido y luego prohibir repentinamente de forma intransigente. Es necesario que el instructor y el trabajador social se reúnan regularmente para poner en claro sus objetivos, ponerse de acuerdo sobre los modos coherentes de actuar y garantizar un control de las actividades y de las intervenciones.



LISTA DE VERIFICACIÓN PARA LA SEGURIDAD EN LOS TALLERES DE CIRCO SOCIAL

ELEMENTOS DE SEGURIDAD QUE HAY QUE VERIFICAR	CONFORME Sí/NO	EN CASO NEGATIVO, ACCIÓN QUE SE DEBE EMPRENDER	ACCIÓN EFECTUADA	
			ACCIÓN	FECHA
CENTRO				
El área de trabajo está bien delimitada y despejada				
La iluminación y la ventilación son adecuadas				
Hay agua potable disponible				
Las salidas de emergencia están indicadas claramente				
El botiquín de primeros auxilios y el extintor están accesibles				
Hay disponibles un teléfono, un número de teléfono de emergencias y los datos para contactar a la persona responsable del centro				
EQUIPO				
El equipo es apropiado, está en buen estado y no tiene signos de desgaste				
El equipo no utilizado está guardado de forma que no incomode a los participantes				
Los aparatos están instalados conforme a las normas y estándares				
Hay espacio suficiente para utilizar los aparatos				
Se emitieron directivas sobre la utilización del equipo				
Se emitieron directivas sobre la instalación de los aparatos móviles y sobre su almacenamiento después de cada taller				
PARTICIPANTES				
Las actividades propuestas se adaptan al estado mental y físico de los participantes				
Los participantes tienen disposición para realizar las actividades y no sufren de debilitamiento				
Los participantes se preparan físicamente en función de las actividades				
Los participantes utilizan el vestuario apropiado				
INSTRUCTORES Y TRABAJADORES SOCIALES				
Los instructores/trabajadores sociales se aseguran que la seguridad emocional de los participantes está protegida y de que éstos no sufren intimidación o acoso				
Los instructores/trabajadores sociales poseen una lista completa con los nombres y los datos de los padres o tutores de los participantes				
Los instructores/trabajadores sociales poseen información sobre el estado de salud de los participantes, respetando su derecho a tener una vida privada				
Los instructores/trabajadores sociales están informados de los procedimientos orientados a prevenir la transmisión del VIH en los talleres de circo social				
Se emitieron directivas sobre los procedimientos y las responsabilidades respectivas de los instructores y los trabajadores sociales en caso de emergencia				
Al menos uno de los instructores/trabajadores sociales posee una formación en primeros auxilios				

MÓDULO 5 | TEXTO DE REFERENCIA 2

COMPORTAMIENTOS SEGUROS EN LOS TALLERES DE CIRCO SOCIAL

por Stéphane Batigne

El trabajo con personas en situación vulnerable puede llevar a los instructores y a los trabajadores sociales de circo social a tener contacto con ciertas enfermedades infecciosas, particularmente infecciones de transmisión sexual (ITS). También es posible que tengan que tratar con participantes toxicómanos. Los siguientes consejos ayudarán a los instructores y trabajadores sociales a hacer frente a estas situaciones y a adoptar comportamientos seguros para ellos mismos y para los participantes.

ALGUNOS DATOS SOBRE LAS ENFERMEDADES INFECCIOSAS

Una enfermedad infecciosa es una enfermedad provocada por un microorganismo: bacteria, virus, parásito, hongo microscópico. Para contraer una enfermedad infecciosa hay que haber sido infectado por el microorganismo que la causa. Esta contaminación puede transmitirse por diferentes vías según la enfermedad (vía sanguínea, relación sexual, contacto con la piel, etc.). El período de incubación es el plazo entre la infección y la aparición de los síntomas de la enfermedad. Puede ser más o menos largo. Algunos síntomas son típicos de enfermedades particulares. En otros casos, los síntomas no son específicos. Algunas personas no presentan ningún síntoma visible, incluso siendo contagiosas. El contagio es la transmisión de una enfermedad infecciosa a través del microorganismo que la causa. El período de contagio varía según la enfermedad.

TRATAMIENTOS CONTRA LAS ENFERMEDADES INFECCIOSAS

Los antibióticos combaten sólo las infecciones bacterianas, no los virus. La única protección contra las infecciones virales son la vacunación, cuando está disponible, y la prevención. En ciertos casos, las medicinas antivirales permiten tratar la enfermedad. La vacunación³ es un método que consiste en introducir un fragmento debilitado de un virus o de una bacteria en un organismo sano para que éste desarrolle anticuerpos contra dicho virus o bacteria. La persona vacunada se inmuniza contra este microorganismo durante un período más o menos largo. En la mayoría de los países desarrollados, la vacunación es gratuita. Sin embargo, para ciertas enfermedades, como el VIH/sida, no existe vacuna. Según la Agencia de Salud Pública de Canadá, la vacunación presenta muy poco riesgo para la salud. La reacción a la vacuna suele ser nula o muy pequeña.

LAS HEPATITIS A Y B⁴

Las hepatitis son enfermedades infecciosas del hígado provocadas por un virus. Existen varios tipos, y las más frecuentes son la hepatitis A y la hepatitis B, que se transmiten por vías diferentes.

³ Agence de la santé publique du Canada. (2009). L'immunisation: l'intervention vedette de la santé publique. Recuperado de: <http://www.phac-aspc.gc.ca/im/measure-intervention-fra.php>

⁴ Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail. (2009). Hépatite A et Hépatite B. Recuperado de: http://www.cchst.ca/oshanswers/diseases/hepatitis_a.html y recuperado también de: http://www.cchst.ca/oshanswers/diseases/hepatitis_b.html



Su frecuencia y peligrosidad también son diferentes. Sus síntomas son muy similares: fiebre, cansancio, pérdida de apetito, náuseas, dolores abdominales. En el caso de la hepatitis A, observamos también un oscurecimiento de la orina y una coloración amarillenta de la piel y del blanco de los ojos (ictericia). En ciertos casos, los enfermos no presentan ningún síntoma.

La hepatitis A

La hepatitis A es el tipo más corriente de hepatitis viral: representa el 90% de los casos. Es también el tipo menos virulento de hepatitis y raramente es mortal en personas que no sufren otra enfermedad grave. La transmisión de la hepatitis A tiene lugar por la ingestión de alimentos o agua con materia fecal contaminada. La contaminación puede también darse a través de relaciones sexuales orales o anales. Poca higiene y condiciones sanitarias deficientes aumentan el riesgo de infección. El período de incubación de la hepatitis A varía de dos a seis semanas. El período de contagio comienza dos semanas antes de la aparición de los síntomas, y termina dos semanas después de su desaparición. Existe una vacuna contra la hepatitis A, aunque no existe un tratamiento contra la enfermedad. La prevención requiere medidas de higiene, como lavarse las manos, y sanear el agua.

La hepatitis B

La hepatitis B es una forma grave de hepatitis. En el 90% de los casos, los enfermos de hepatitis B se curan sin tratamiento. En el 9% de los casos son portadores crónicos, es decir, no se curan y son contagiosos durante meses, años o incluso toda su vida. Los portadores crónicos de la hepatitis B suelen desarrollar primero cirrosis y luego cáncer de hígado. Del 15 al 25% mueren. En el 1% de los casos, la enfermedad evoluciona rápidamente a una forma mortal conocida con el nombre de hepatitis fulminante. La transmisión de la hepatitis B se efectúa a través de la sangre, tejidos u otros líquidos orgánicos (saliva, esperma, secreciones vaginales). La orina, las heces, el sudor, las lágrimas y el vómito no contienen virus. La infección suele producirse particularmente en las siguientes situaciones: perforación de la piel con un objeto contaminado (aguja, cuchillo, etc.), contacto de la sangre con una herida, incluso mínima (arañazo, quemadura, etc.), contacto de la sangre con una mucosa (boca, nariz, ojos), mordeduras, relaciones sexuales sin protección, incluso orales. El riesgo de infección por relación sexual es elevado. La prevención de la hepatitis B requiere la vacunación y la protección contra contactos con sangre o líquidos orgánicos contaminados.

EL VIH/SIDA⁵

El VIH es un virus que ataca al sistema inmunitario. El sida es la fase en la que el sistema inmunitario, muy debilitado, impide al cuerpo luchar contra las infecciones. El VIH/sida, descubierto en 1981, ha causado desde entonces la muerte a más de 25 millones de personas en el mundo. En ciertas regiones como el África subsahariana, la enfermedad constituye la primera causa de mortalidad, reduciendo sensiblemente la esperanza de vida de la población. El VIH se transmite principalmente por vía sanguínea y a través de relaciones sexuales, heterosexuales u homosexuales, sin protección.

⁵ Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail. (2010). VIH/SIDA en milieu de travail. Recuperado de: <http://www.cchst.ca/oshanswers/diseases/aids/aids.html>. Ver también: Réseau canadien d'infotraitement sida. (2009). Recuperado de: <http://www.catie.ca/Fre/Home.shtml>

La transmisión por vía sanguínea suele producirse al compartir una jeringa contaminada o debido a una transfusión de sangre contaminada. Al aire libre, el virus sobrevive muy poco tiempo. La transmisión de VIH puede también producirse entre una madre y su hijo durante el embarazo, el parto o la lactancia. Pueden pasar varios años entre la infección por VIH y la aparición de síntomas, que se originan cuando se debilita el sistema inmunitario (sida). Las personas contaminadas por el VIH que no presentan síntomas se denominan “seropositivas”. Una persona seropositiva es contagiosa. Por otra parte, la infección múltiple de VIH acelera el proceso hacia la fase de sida. Existen pruebas sanguíneas que permiten saber si una persona es seropositiva. No obstante, estas pruebas no detectan el virus si la transmisión se produjo menos de tres meses antes. Cuando son diagnosticados en una fase precoz, los enfermos pueden recibir tratamientos a base de medicamentos que pueden retrasar la enfermedad, incluso impedir la aparición del sida. Hoy, estos tratamientos son tediosos y reducen la calidad de vida del paciente. A menudo, en los países pobres, no están disponibles. No existe vacuna contra el VIH.

OTRAS INFECCIONES DE TRANSMISIÓN SEXUAL⁶

Algunas enfermedades infecciosas se transmiten por vía sexual. Se denominan infecciones de transmisión sexual (ITS) o enfermedades de transmisión sexual (ETS). Fueron conocidas en otro tiempo con el nombre de “enfermedades venéreas”. Las ITS más comunes son la gonorrea, la clamidiasis, el herpes genital y la sífilis. La candidiasis, el chancroide (chancro blando), la tricomoniasis, los condilomas, el cáncer de cuello de útero o la linfogranulomatosis venérea son también ITS. Las ITS pueden producirse por relaciones vaginales, anales y a veces orales. La utilización de preservativos es la mejor forma de prevenir estas enfermedades.

CONSEJOS PRÁCTICOS PARA TALLERES SEGUROS⁷

Prevención e higiene

- Asegurarse de tener las vacunas básicas.
- Mantener disponible un botiquín de primeros auxilios.
- Sensibilizar a los participantes sobre el uso del condón.
- Lavarse las manos con cuidado, sin olvidar las uñas. Siempre utilizar jabón.
- Exigir que cada persona que practica el trapecio o el aro se desinfeste las manos.
- Desinfectar regularmente la barra del trapecio o del aro con una mezcla de alcohol, agua y jabón para reducir los riesgos de transmisión de enfermedades infecciosas. El alcohol destruye varios tipos de microorganismos. ¡No olvidemos que nunca se desinfecta demasiado!
- Antes de cualquier contacto físico, asegurarse que todas las lesiones (cortadas, arañazos, etc.) estén cubiertas. Las ampollas reventadas, incluso las pequeñas, pueden actuar como vía de transmisión de ciertas enfermedades.
- Si un producto peligroso entra en contacto con los ojos, enjuagarlos con abundante agua durante 20 minutos.
- La micosis, una infección provocada por hongos microscópicos, es transmisible por el tacto, pero no a través de objetos. Conviene lavarse los pies, localización frecuente de la micosis, antes de los ejercicios en los que pueda haber contacto podal.

⁶ Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. (2009). *Lutte contre les ITS*. Recuperado de: http://www.msss.gouv.qc.ca/sujets/prob_sante/itss/index.php?accueil

⁷ Cummings, S. (Mayo, 2005). *Sexually Transmitted Infections: How Can Coaches Protect Themselves?* Ponencia presentada en el marco de la “Formación de Instructores de Circo Social” del Cirque du Soleil, Dirección de Asuntos Sociales y Cooperación Internacional. Montreal, Canadá.



TABLA 5.1 - OTROS SÍNTOMAS Y TRATAMIENTOS DE ALGUNAS INFECCIONES DE TRANSMISIÓN SEXUAL (ITS)

ITS	GÉRMENES RESPONSABLES	SÍNTOMAS	TRATAMIENTO
Gonorrea	Gonococo o Neisseria Gonorrhoeae	Supuración de pus de la vagina o del pene, dolores y alteraciones de la micción (acción de orinar).	Antibióticos
Clamidiasis	Chlamydia	A menudo asintomática en la mujer, puede no obstante causar esterilidad. En el hombre se manifiesta con supuración y alteraciones de la micción.	Antibióticos
Herpes Genital	Virus Herpes	Erupción de vesículas que son contagiosas en la región donde se ha producido la infección (órganos genitales, ano). Los síntomas desaparecen en diez días pero el virus permanece en el cuerpo del enfermo y los síntomas sobrevienen a intervalos irregulares durante toda la vida.	Un tratamiento antiviral permite reducir los síntomas. No existe vacuna contra el herpes.
Sífilis	Treponema Pallidum	En la fase primaria aparece una lesión redonda, cerrada e indolora en los órganos genitales o en la boca. En la fase secundaria, la piel y las mucosas presentan pequeñas manchas rosáceas o rojizas y aparecen bultos muy contagiosos en la cara, en las palmas de las manos y en las plantas de los pies. En la fase terciaria, varios años más tarde, la enfermedad alcanza varios órganos y los síntomas son numerosos y variados, pudiendo producir la muerte. Hoy en día, esta fase puede evitarse en países donde los tratamientos están disponibles.	Antibióticos (penicilina).
Candidiasis	Hongo microscópico, tipo Cándida	Inflamación, flujo, enrojecimiento y dolor en diferentes partes del cuerpo, principalmente en los genitales. La transmisión del microorganismo se produce por contacto.	Medicamentos antifúngicos.
Escabiosis (Sarna)	Parásito microscópico, Sarcoptes Scabiei	Pruritos intensos bajo la epidermis de la piel. Puede transmitirse durante contactos simples e incluso a través de la ropa interior contaminada.	El tratamiento consiste en untar el cuerpo con un producto antiparasitario y lavar todo lo que ha estado en contacto con el cuerpo. A veces se necesita otro tratamiento diez días más tarde.



Comunicación

- Utilizar un lenguaje neutro, sin juicio de valores, en los intercambios con los participantes. Es indispensable una buena comunicación.
 - Acordarse que algunos participantes viven una situación difícil que intentan resolver. Ofrecerles opciones, expresando su punto de vista.
 - A veces es provechoso compartir una experiencia personal con ellos. Existe la libertad de hacerlo.
- **Enfermedades infecciosas:**
 - Si se sospecha que un joven tiene prácticas sexuales riesgosas o que consume drogas, decirle que se preocupan por su bienestar y que están disponibles si él decide discutir sobre el tema.
 - Sensibilizar a los participantes de la importancia de someterse a pruebas de detección de enfermedades infecciosas.
 - Como instructor, respetar los límites de sus conocimientos. Dirigir a los participantes hacia los recursos apropiados. Los trabajadores sociales están más capacitados para responder a las preguntas relacionadas con las enfermedades infecciosas.
 - Cuando sensibilicen a los participantes sobre el uso del preservativo, recordarles que existen infecciones cuyos efectos no son visibles.
 - Informar a las mujeres de que ellas corren más riesgos que los hombres. Prevenirles de que pueden transmitir el VIH a su hijo durante el embarazo.
 - Informar a los participantes de que los pírsines, en caso de complicación, pueden ser una fuente de transmisión de ITS.
 - Existen varios modos de presentar el tema de la protección contra las ITS. Se puede establecer una analogía entre contactos sexuales protegidos y la seguridad del compañero durante los ejercicios de equilibrio. Recordarles que la seguridad es primordial.
 - **Drogas:**
 - Si se comprueba que un participante se encuentra bajo el efecto de una droga durante un taller, pedirle que cumpla algo simple que no lo ponga en riesgo a él ni a sus compañeros de taller. Si su comportamiento amenaza su seguridad o la del grupo, también se le podrá pedir que se vaya, demostrándole que se hace por su propio bien. En cualquier caso, la decisión deberá basarse en el estado de los participantes y en su habilidad para poder participar de forma segura en los talleres.
 - En cuanto al consumo de esteroides, mencionar a los participantes los efectos secundarios, particularmente en lo que respecta a los órganos genitales.
 - Se puede reforzar el comportamiento de un joven que no ha consumido antes de un taller recompensándolo.
 - No demonizar las drogas, mantenerse objetivo. Sensibilizar ante todo a los participantes sobre los hechos y las consecuencias.



MÓDULO 5 | ACTIVIDAD 1**PIRÁMIDES****OBJETIVO**

Explorar modos de favorecer o crear un clima seguro en los talleres de circo social.

**EXPERIENCIA**

El formador dividirá el grupo en dos o tres equipos. Cada equipo recibirá la ilustración de una pirámide humana. Por turnos, cada equipo dará instrucciones para hacer ejecutar la pirámide a otro equipo sin mostrarle la ilustración. El equipo que ejecuta la pirámide deberá guardar silencio todo el tiempo.

Duración de la actividad
45 a 60 minutos

Material
Colchonetas de gimnasia,
ilustraciones de varios tipos
de pirámides humanas

Número de participantes
20 a 25

**OBSERVACIÓN**

- ¿Cómo se desarrolló la ejecución de la pirámide?
- ¿Las instrucciones fueron claras?
- ¿Quién asumió el liderazgo en la transmisión de las instrucciones? ¿Quién colaboró con el líder o líderes y los siguió?
- ¿La construcción de la pirámide se realizó según las reglas de seguridad?
- ¿Qué es lo que ayudó o perturbó la ejecución de la pirámide?

**INTEGRACIÓN**

- ¿Cuáles son los elementos de seguridad que hay que tener en cuenta para realizar pirámides? ¿En el plano físico? ¿En el plano emocional?
- ¿Por qué esto tiene importancia?
- ¿Estas consideraciones se aplican a todas las actividades de circo?

**APLICACIÓN**

El formador pedirá al grupo que indique tres reglas para:

- Garantizar la seguridad física del lugar antes del inicio del taller;
- garantizar la seguridad física durante el taller;
- crear un clima emocional seguro;
- practicar o hacer circo entre dos de forma segura;
- practicar o hacer circo entre varios de forma segura.



MÓDULO 5 | ACTIVIDAD 2

SKETCHES

OBJETIVO

Explorar modos para favorecer o crear un clima seguro en los talleres de circo social.

Duración de la actividad
60 minutos

Material
Tarjetas con temas

Número de participantes
20 a 25



EXPERIENCIA

El formador creará equipos de 5 personas. Para cada equipo se sorteará un tema en torno al cual se deberá crear un sketch corto de seguridad. Los equipos dispondrán de unos 10 minutos para prepararse y luego presentarán por turnos su sketch al resto del grupo.

Ejemplos de temas:

- Acrobacia
- Claridad de las consignas
- Comportamientos seguros durante la realización de una técnica de circo
- Consumo de drogas o alcohol
- Estado de los equipos o del lugar
- Incompetencia técnica del instructor o del trabajador social (sobrepasar sus límites)
- Acoso psicológico o sexual
- Asistencia manual (ayuda)
- Exclusión



OBSERVACIÓN

Tras cada presentación, el formador preguntará al grupo:

- ¿Qué comportamientos seguros y no seguros observaron?
- ¿Qué comprendieron del sketch? ¿Cuál era el mensaje?

El formador interrogará luego al equipo que ha presentado el sketch:

- ¿Su intención fue bien comprendida por el grupo? Si no, expliquen en qué no lo fue.





INTEGRACIÓN

Cuando todos los equipos hayan presentado su sketch, el formador volverá a lanzar el debate recordando las situaciones presentadas en los sketches.

- ¿Qué consecuencias físicas y emocionales implican los comportamientos no seguros?
- ¿Han sido ya testigos de una situación semejante?
- ¿En qué se relaciona esto con la seguridad?
- ¿Los sketches presentaban una solución? ¿Cuáles son las otras soluciones posibles?
- ¿Cómo podríamos prevenir este tipo de situaciones?

El formador invitará luego al grupo a reflexionar sobre la actividad en su conjunto:

- ¿Bajo qué categorías podríamos agrupar los elementos importantes que se deben tener en cuenta para garantizar la seguridad durante un taller de circo?

El formador completará la información presentando los cinco elementos importantes que se deben considerar para garantizar la seguridad durante un taller de circo⁸:

1. El tipo de participantes;
2. los equipos utilizados;
3. el estado del lugar;
4. la orientación;
5. la seguridad emocional.



APLICACIÓN

El formador pedirá a los instructores que se dividan en subgrupos:

- ¿Qué estrategias utilizan o aplican para garantizar la seguridad en relación con estos cinco elementos?
- ¿Qué elemento de seguridad les gustaría reforzar en su práctica?

VARIANTE

En vez de determinar él mismo los temas de los sketches, el formador podrá pedir la colaboración del grupo. Cada uno escribirá en una tarjeta una preocupación sobre la seguridad física o emocional en los talleres de circo social. Esta preocupación podrá tener su origen en una experiencia vivida o imaginada. Luego, cada equipo sorteará una tarjeta.

⁸ Ver en este módulo el texto de referencia titulado *La Seguridad en el Marco de la Función del Instructor de Circo Social*, pp. 107.



MÓDULO 5 | MENSAJES CLAVE

La seguridad física y emocional de los participantes es prioritaria.

La seguridad debe ser una preocupación permanente, compartida por todos.

La prevención y la educación son medios esenciales para garantizar prácticas seguras.

La seguridad adopta diferentes formas en función del medio, por consiguiente, es esencial reevaluar frecuentemente las prácticas.

Cuando se trata de seguridad, es importante que cada persona sea consciente de sus límites profesionales.



MÓDULO 6

CREATIVIDAD



Aquel año, el tema del espectáculo era “Los gigantes”. Hubo un desfile en Baie-Saint-Paul en el que participaron todos los centros del Cirque du Monde. Aquí, en Manawan, confeccionamos trajes tradicionales para los gigantes. Adaptamos el tema a nuestra tradición autóctona. Los padres se implicaron con sus hijos. Era verdaderamente digno de ver. El hecho de integrar elementos tradicionales fue una fuente de motivación para los jóvenes, porque forman parte de su identidad. Pueden escuchar tanto Hip Hop como Samian o música tradicional.

Alice Echaquan, Técnica en Educación Especializada,
Cirque du Monde, Manawan



OBJETIVOS DEL MÓDULO

Al final del módulo, el instructor y el trabajador social deberán ser capaces de:

1. Comprender la función y la importancia de la creatividad en el circo social, tanto para los participantes como para el instructor y el trabajador social;
2. poner en práctica las etapas del proceso creativo en un contexto de circo social;
3. entender los beneficios y los riesgos del espectáculo en el marco de una sesión de circo social.

CONTENIDO DEL MÓDULO

TEXTOS DE REFERENCIA

- La creatividad aplicada al circo social
- El lugar del espectáculo en el circo social

ACTIVIDADES

- Inventar un objeto
- Ejercicio de creación



MÓDULO 6 | INTRODUCCIÓN

El circo social apuesta a la creatividad. Se trata ante todo de creatividad artística, vinculada al espectáculo preparado y presentado por el grupo, pero también de creatividad pedagógica, necesaria para el instructor y para el trabajador social con el fin de estimular a los participantes e integrarlos en el grupo. Finalmente, la creatividad constituye un factor formidable de transformación y desarrollo para los participantes.

El espectáculo es el resultado de semanas o meses de entrenamiento y preparación, pero no debe contemplarse como un fin en sí mismo. De tal modo que el resultado técnico no es su mayor objetivo, sino más bien la valoración del proceso de transformación social, así como la satisfacción de haber llevado a cabo un proyecto colectivo y presentarlo a la comunidad.

Para el instructor y el trabajador social la preparación del espectáculo representa un desafío creativo, porque ambos deben recordar constantemente el principal objetivo del circo social, que es permitir a todos los participantes encontrar su sitio en el grupo, independientemente de sus talentos y sus capacidades para afrontar el estrés de una representación pública. Por consiguiente, el instructor no antepondrá las exigencias de la dirección artística a su papel de pedagogo.

La creatividad pedagógica del instructor y del trabajador social deberá también manifestarse en la búsqueda de medios destinados a favorecer la expresión e integración de cada participante, sirviéndose de su marginalidad para ayudarlos a avanzar. El recurso a la creatividad permite a un gran número de participantes superar su sufrimiento y reemplazar el mundo que les atormenta por el que ellos mismos inventan. Así, a través del proceso creativo, los participantes podrán pasar de ser víctimas a ser protagonistas: se convertirán en artistas, en actores de su propia vida.



MÓDULO 6 | TEXTO DE REFERENCIA 1

LA CREATIVIDAD APLICADA AL CIRCO SOCIAL¹

por Michel Lafortune

[...] la creatividad no es una actividad de ocio. Es una iniciativa que debe inventar un mundo nuevo para cambiar el que provoca sufrimiento. La cultura creativa es una argamasa social que confiere esperanza a las pruebas de la existencia, mientras que la cultura pasiva es una distracción que hace pasar el rato, pero que no resuelve nada...²

Presentamos en este texto algunos elementos fundamentales del proceso creativo, descritos particularmente por André Paré, Bernard Démory y François Tougas³. La creatividad se contempla aquí bajo el ángulo del diseño y la aplicación de ideas o de proyectos, y como una herramienta para la gestión de grupos. Más tarde, abordaremos el proceso de la creatividad aplicado a la organización de talleres de circo con los participantes.

LA CAPACIDAD DE CREAR ESTÁ PRESENTE EN TODOS LOS SERES HUMANOS

Escribir una historia sobre la creatividad sería como quitar el polvo a un inmenso cuadro de la historia de la humanidad [...]. Sería igualmente escribir una historia sobre el Arte [...]. E incluso una historia sobre el pensamiento [...]. Sería entrar en los caminos ocultos de la alquimia de las cosas y de la alquimia del verbo [...]. Sería, en definitiva, una tarea insensata: recuperar todos los instantes en los que, desde el principio de la humanidad, el hombre ha puesto ideas en movimiento para crear.⁴ [Nuestra traducción]

La creatividad corresponde a un modo de aprender, de crear conocimiento. Toda teoría de la creatividad es necesariamente una teoría del conocimiento.⁵ [Nuestra traducción]

Cada ser humano, cualquiera que sea su actividad, posee un potencial creativo, pero este potencial interno debe ejercitarse y explotarse. Según las experiencias de vida de cada individuo, el potencial creativo puede aprovecharse o desperdiciarse. “Ser creativo es ante todo un modo de vivir”.⁶ El trabajo creativo beneficia tanto a quien lo crea como a quien lo percibe, porque el primero transmite a ese otro una parte de sí mismo, lo que constituye para él una fuente permanente de enseñanza.

LA CREATIVIDAD: UN PROCESO

El proceso creativo consta generalmente de cuatro fases:

¹ Lafortune, M. (2008). *La créativité appliquée au cirque social*. (Documento interno, rev. 2010). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil, Dirección de Circo Social.

² Cyrulnik, B. (2005). *Los Patitos Feos. La Resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. (5ª ed., pp. 197). Barcelona, España: Editorial Gedisa.

³ Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte: créativité et apprentissage*. (Vol. 2, pp. 89-91). Laval, Canadá: Les Éditions NHP.

⁴ Démory, B., Julien, L., & Saunier, M. (colaboradores). (1984). *La créativité en pratique et en action* (pp. 113). Paris, Francia: Les Éditions Agences D'Arc. Citado en Sudres, J.-L. & Fourasté, R. (1994). *L'adolescent créatif: formes, expressions, thérapies* (pp. 21). Toulouse, Francia: Presses universitaires du Mirail.

⁵ Paré, *op. cit.*, pp. 83.

⁶ *Ibid.*, pp. 81; Démory, *op. cit.*, pp. 51; Tougas, F. (1997). *Créativité appliquée à la formation*. Recopilación de textos del curso Créativité appliquée à la formation (CRE 2810. Creatividad Aplicada a la Formación, pp. 4), Facultad de Educación Permanente, Université de Montréal, Montreal, Canadá.

1. Preparación

Esta primera etapa consiste en acumular sensaciones, ideas, sentimientos, pensamientos, sin pretensión de organizarlos. Es un período de exploración durante el cual se experimenta un deseo de cambio.

2. Incubación

El material cognitivo reunido se organiza de forma subconsciente. Surgen y se experimentan nuevas ideas, pero sin formar una representación satisfactoria.

3. Iluminación

La iluminación consiste en descubrir una idea o una solución. Las ideas brotan, se unen y se organizan para formar las partes de una obra.

4. Comprobación

Finalmente, la idea o la solución se materializan en aplicación. La pertinencia y la calidad de la obra creada se corroboran por la retroacción de los otros, del público.

PARA REFLEXIONAR...

¡Demostrar apertura!

Algunos participantes son muy creativos: su imaginación es fértil y rebosan en ideas que merecen tenerse en cuenta. A otros participantes les cuesta escapar de las actitudes convencionales: tienen miedo al ridículo, dudan de sus ideas o rara vez tienen la oportunidad de recurrir a la creatividad que duerme en ellos. Para el instructor y el trabajador social no siempre es fácil dar la consistencia suficiente a las ideas que se generan, permanecer abiertos a todas las sugerencias y alcanzar un consenso con el grupo sobre las ideas que hay que desarrollar; sin embargo, siempre pueden destacar el esfuerzo. Para favorecer el desarrollo de la creatividad, hay que reforzar los puntos fuertes de cada uno, según su nivel, y trabajar los obstáculos que les frenan.

LA CREATIVIDAD: UNA PEDAGOGÍA

La creatividad se define también como una pedagogía que busca desarrollar en el ser humano la capacidad de asociar elementos que pertenecen a diversos campos, sin relación entre ellos, y apelar a las propiedades sensoriales, afectivas y cognitivas para hacer surgir nuevas ideas y soluciones.⁷

En este sentido, la creatividad es principalmente una pedagogía de la invención que busca guiar a los individuos, a través de técnicas apropiadas, a que utilicen todas las posibilidades creativas que duermen en ellos. Y, por tanto, a que conquisten una nueva dimensión.⁸ [Nuestra traducción]

⁷ Paré, *óp. cit.*, pp. 51.

⁸ Démory, *óp. cit.*, pp. 44.



LA CREATIVIDAD, UN ACTO DE FORMACIÓN

El grupo es un medio privilegiado para estimular el proceso creativo. La conciencia de grupo, así como la definición de los medios y los fines para alcanzar sus objetivos, constituyen condiciones previas a la introducción de la creatividad de grupo. Según Tougas⁹, la creatividad permite concebir nuevas actividades, nuevas ideas o soluciones, e instaurar un cambio en el grupo o transformar el estilo de intervención. La creatividad puede actuar en todos los niveles de participación de un grupo (contenido, procedimiento y atmósfera)¹⁰ y favorecer un funcionamiento óptimo de los recursos de cada uno.

Los autores determinan una serie de preguntas que se aplican a la intervención en un grupo respecto a las acciones del formador, a los participantes o a la transmisión de conocimientos. Estas preguntas persiguen desarrollar estrategias y estimular el proceso creativo en un contexto de formación. Pueden aplicarse perfectamente a un taller de circo social.

Preguntas relativas a las acciones del instructor y del trabajador social en circo social:

- ¿Cómo disfrutar la ejecución de una tarea ardua?
- ¿Cómo comunicar de otro modo la experiencia?
- ¿Cómo mejorar mi presencia?
- ¿Cómo afrontar de manera creativa los conflictos?
- ¿Cómo abordar los encuentros?

Preguntas relativas a los participantes y al clima socioafectivo del grupo:

- ¿Cómo animar de otro modo a los participantes?
- ¿Cómo hacer para que los participantes se sientan más seguros?
- ¿Cómo inspirar mejor a los participantes?
- ¿Cómo transformar las ideas de los participantes?

Preguntas relativas a la transmisión de conocimientos:

- ¿Cómo presentar de otro modo las actividades para que se reciban mejor?
- ¿Cómo abordar un nuevo contenido?
- ¿Cómo crear nuevas actividades, nuevas herramientas, nuevas temáticas?
- ¿Cómo transformar una experiencia técnica en una experiencia artística?
- ¿Cómo favorecer la expresión artística entre los participantes?

LA CREATIVIDAD: UNA PERSPECTIVA DE CAMBIO

La creatividad no tiene ningún sentido si no obedece a una perspectiva de cambio. Producir objetos originales, encontrar soluciones inéditas a problemas conocidos o buscar soluciones a nuevos problemas, mantener una búsqueda estética o artística constantemente o practicar a diario el arte de hacer las cosas de otro modo y de forma única conduce a la transformación del medio interno y externo de cada uno y cada una.¹¹ [Nuestra traducción]

La creatividad puede constituir un poderoso factor de cambio. Permite derribar barreras, explorar nuevos horizontes, asociar y adaptar elementos a priori sin relación entre ellos, descubrir nuevas relaciones, transformar una norma, una experiencia, desconstruir, considerar nuevas perspectivas, etc. En resumen, la creatividad permite elaborar nuevas ideas, transformar elementos ya existentes, abrir nuevas pistas de exploración y contribuir al desarrollo y a la apertura del individuo.

⁹ Tougas, *óp. cit.*, pp. 7-8.

¹⁰ Tougas, *óp. cit.*, pp. 7.

¹¹ Tougas, *óp. cit.*, pp. 5.



ALGUNOS OBSTÁCULOS DEL PROCESO CREATIVO¹²

Ciertos obstáculos pueden frenar la creatividad. Algunos de ellos son internos a la persona, mientras que otros están causados por factores externos.

Entre los obstáculos internos, resaltemos en primer lugar la ausencia de motivación para emprender un proceso creativo, que requiere interés o voluntad de la persona. El espíritu crítico que establece niveles de resultado demasiado elevados, la negativa a soñar o la dificultad de abstracción son elementos que pueden limitar la creatividad.

El miedo a equivocarse, a fracasar o incluso a hacer el ridículo son obstáculos que una persona se inflige a sí misma y que le impiden adentrarse en sendas desconocidas. También, el temor a la novedad y la resistencia al cambio llevan a la persona a negarse a cuestionar los fundamentos de sus acciones, ideas, doctrinas o valores, y por tanto a explorar vías alternativas.

Los bloqueos pueden proceder también de fuentes externas, ya vengan de otra persona, de un grupo o de un contexto. A este respecto, podemos citar como ejemplo las presiones exteriores causadas por el autoritarismo, los regímenes de terror, la crítica negativa, el juicio de valor, el exceso de planificación y la burocracia.

La educación, como modelo de transmisión clásica de conocimientos que no favorece el desarrollo del espíritu crítico, puede también ahogar la creatividad. Este modelo puede limitar la capacidad de explorar y establecer vínculos entre elementos que a primera vista no parecen ir de la mano. Los aprendices son susceptibles de quedarse cómodamente con sus conocimientos y experiencias anteriores y evitar así las situaciones de cambio e innovación.

LA CREATIVIDAD APLICADA A LOS TALLERES DE CIRCO SOCIAL

El instructor y el trabajador social que trabajan en talleres de circo social deberán estimular el proceso creativo de múltiples formas, ya sea para suscitar un clima creativo en el seno del grupo, para encontrar nuevas ideas de actividades o para favorecer la expresión artística de los participantes. Su función consistirá ante todo en adaptar el proceso de creatividad al medio de intervención, y en favorecer un enfoque creativo del aprendizaje técnico (inclusión de variantes, humor, expresión corporal, etc.).

Ya se trate de un contexto de creación de taller, espectáculo, material, bancos de juegos, etc., el instructor deberá dar a menudo un enfoque minimalista a su trabajo, considerando los recursos y, superar en la medida de lo posible las limitaciones materiales y humanas para poder garantizar la autonomía del proyecto. Así, cuando hay escasez permanente de recursos financieros, podrá fabricarse nuevo material transformando o reciclando el material existente.

¹² Definidos por Démory, *óp. cit.*, pp. 138-159.



ALGUNAS PROPUESTAS DE MÉTODOS PEDAGÓGICOS

1. Ejercicio técnico de ideas en movimiento

- Lluvia de ideas

2. Ejercicios de creatividad artística

- Ejercicios de improvisación.
- Ejercicios de expresión dramática.
- Trabajo de las dimensiones poéticas, simbólicas y estéticas ligadas al desarrollo artístico y a la elaboración de un espectáculo.

3. Ejercicios de creatividad aplicada al taller

- Construcción de material de circo.
- Creación de actividades de taller y de circuito de ejercicios.
- Exposición de los instructores de circo que han trabajado con personas en contextos marcados por la escasez de medios.
- Recopilación de juegos y ejercicios que estimulen la creatividad en los participantes y de un banco de textos para la fabricación de material. Más tarde, los instructores podrán integrar este banco en su taller.



MÓDULO 6 | TEXTO DE REFERENCIA 2

EL LUGAR DEL ESPECTÁCULO EN EL CIRCO SOCIAL¹³

Normande Hébert y Michel Lafortune

En 2002, durante el encuentro de la Red Internacional de Capacitación en Circo Social (RIFCS) (Réseau international de formation en cirque social), se llegó a un consenso general sobre el lugar que debería ocupar el espectáculo en el proceso pedagógico del circo social.

Todos los participantes reconocieron la importancia del espectáculo como parte integrante del proceso de aprendizaje:

- Constituye una ocasión para celebrar el fin de sesión y de resaltar el alcance de un objetivo común;
- constituye una ocasión para interactuar con la comunidad;
- valoriza a los participantes y lo que han aprendido.

Según la evolución del grupo, el espectáculo podrá tomar la forma de una presentación, de una demostración, de una participación o de una animación en una manifestación pública, un desfile, un festival popular o un día de puertas abiertas.

No obstante, los participantes de la RIFCS advirtieron que el resultado técnico no debe anteponerse al principal objetivo del circo social, que es permitir a todos los participantes encontrar su lugar en el grupo y vivir una experiencia positiva. Corresponde, tanto al instructor como al trabajador social, dar prueba de creatividad y habilidades técnicas para evitar excluir a los participantes con menos talento, o incapaces de hacer frente al estrés del espectáculo.

Para nosotros, el espectáculo se encuentra en el ámbito del placer. Cuando los jóvenes se maquillan o disfrazan, aprenden. El espectáculo forma parte de su aprendizaje, los reúne. Es el punto culminante, el resultado de un proceso. Esto permite mostrar a la gente lo que han aprendido. Si se les pregunta a los jóvenes qué es lo que más les divierte, responderán que hacer un espectáculo. [Nuestra traducción]

Representantes de la Federación de Organismos para la Asistencia Social y Educacional (FASE) (Federação dos Órgãos para a Assistência Social e Educacional), de Brasil. Encuentro de la RIFCS, 2002.

Para los participantes que han vivido la marginación y que aún no han recibido el reconocimiento de la sociedad, el hecho de ser los protagonistas de la escena, con las luces dirigidas hacia ellos, se convierte no sólo en un motivo de alegría, sino también de orgullo y valorización.

Para los participantes, el espectáculo y su preparación son una ocasión para comprender la importancia de la disciplina y del trabajo colectivo. Incluso si ejecutan un número en solitario, comprenden que su resultado depende del trabajo de muchas otras personas. En otras palabras, el espectáculo final sirve para contextualizar los aprendizajes. El espectáculo permite que los números que se han practicado de forma dividida cobren sentido cuando forman parte del mismo proyecto global.

Es muy importante hacer una representación pública, porque constituye una ocasión para celebrar el fin de la sesión, de concretar el alcance de un objetivo común. Es tam-

¹³ Adaptado de las Actas de la *Première rencontre internationale portant sur la formation de l'instructeur de cirque social*. (Junio, 2002). Réseau international de formation en cirque social (Red Internacional de Formación en Circo Social). [Documento interno, pp. 83-85]. Montreal, Canadá



bién un momento idóneo para establecer vínculos con la comunidad, los padres y los amigos, para que éstos se den cuenta del potencial de los participantes y cambien su percepción sobre ellos. Es posible mostrar de varios modos lo que los participantes han aprendido. Lo importante es calibrar bien las capacidades del grupo para decidir el tipo de representación pública que hay que realizar.

El espectáculo es esencial para los proyectos de circo social. Sin embargo, no se trata de valorar un resultado técnico de alto nivel, sino de presentar el resultado de un proceso donde debe predominar el placer. Ante todo, el espectáculo deberá ser una ocasión para relacionarse con la comunidad.

Trabajamos con jóvenes en dificultades, jóvenes que son rechazados y mal vistos, y que no se consideran buenos para nada. Ellos se presentan ante un público entre el cual a veces se encuentran sus padres. En alguna ocasión he visto a madres esconderse al comenzar el espectáculo por temor a lo que su hijo pudiera hacer ante el público. Cuando ven que todo va bien, avanzan hacia la primera fila y dicen: ¡Ese es mi hijo! [Nuestra traducción]

Representante de *Jeunesse du Monde*, Canadá. Encuentro de la RIFCS, 2002.

Un día vi en Douala a jóvenes de *Cirque du Monde* presentar un espectáculo en la escuela más elitista de la ciudad, porque era la única que podía ofrecerles un pequeño pago por su presentación. Los jóvenes de esta escuela, que imparte una educación a la francesa de gran reputación, invitaron a estos jóvenes de la calle a dar un espectáculo, y los aplaudieron. Estos son los resultados de *Cirque du Monde*: acababa de crearse una relación. [Nuestra traducción]

Representante de *Jeunesse du Monde*, Canadá. Encuentro de la RIFCS, 2002.

Uno de los objetivos de los instructores de circo es formar a los participantes para que representen en un espectáculo lo que han aprendido. Por su parte, los trabajadores sociales deben poder evaluar el proceso de representación del espectáculo, en función no sólo del resultado artístico, sino también de ciertos resultados sociales, colectivos y comunitarios. Por ejemplo, el participante demostró puntualidad, asiduidad, respeto hacia sus pares y hacia el material; adquirió mayor confianza en sí mismo y una mejor autoestima; se logró un acercamiento entre él y su familia.

Otro elemento innovador en el planteamiento del circo social obedece al hecho de que todos los participantes, independientemente de sus capacidades o su talento, tienen su lugar en el espectáculo. Para ciertos instructores puede ser difícil incluir a participantes con menos talento que otros. Sin embargo, este proceso de valorización es esencial, independientemente de cualquier resultado. En efecto, no se trata de un espectáculo basado en el resultado, sino de un espectáculo que favorece la integración comunitaria y la del individuo con todas sus diferencias. En este sentido, funciona como un rito de iniciación que concluye en un proceso evolutivo: los participantes deben franquear juntos esta etapa, vivir la misma experiencia en el mismo momento. Esta experiencia de vida refuerza los lazos entre los miembros del grupo y permite que cada uno se sienta parte integrante del éxito común. El espectáculo constituye un punto de anclaje en el tiempo, a partir del cual los participantes podrán construir su vida.

Para nosotros, el espectáculo es una fuente de estimulación constante porque ofrece a los jóvenes la oportunidad de que otros los aplaudan, incluso sus padres que, aunque en algún momento les pegaban, hoy también los aplauden. [Nuestra traducción]

Representante de *Cirque du Monde*, Chile. Encuentro de la RIFCS, 2002.



La función del tándem de animación es crear un clima en el que el participante pueda permitirse asumir riesgos, porque se siente seguro. En este espacio, el participante no tendrá miedo a ser juzgado y deseará hacer algo nuevo simplemente porque tiene confianza. Así, con esta mentalidad, llevamos a los participantes a escena.

Hay que desmitificar el espectáculo, hacerlo accesible, fácil y agradable. Y esto es una labor diaria. Hay que habituarse a la puesta en escena, a dominar el miedo al público, el miedo a equivocarse. Podemos hacer un ejercicio y disfrutarlo, pararnos, miramos a una de las personas que lo está realizando. Son las primeras fases de una futura representación que se efectuará al final de la sesión. Si esperamos a la última semana para decir: "Ahora debemos recordar todo lo que hemos hecho y representar un espectáculo", fracasaremos. [Nuestra traducción]

Representante del *Cirque du Soleil*, Canadá. Encuentro de la RIFCS, 2002.

Es importante no olvidar que el instructor, durante el proceso de creación del espectáculo, puede perder de vista su cometido principal, que es incluir a todos los participantes. Puede ser cómodo para él pasar a desempeñarse como director artístico, responsable de la calidad del espectáculo, asociando a dicha calidad su faceta personal de artista. Para evitarlo, el instructor deberá recordar constantemente que trabaja ante todo para los participantes y no para el desarrollo de su carrera.

A pesar de todo, para ciertos instructores, cada sesión debe producir un resultado artístico que no debe relegarse a un segundo plano por detrás de los objetivos sociales. Para ello, el instructor deberá ser capaz primero de evaluar, y luego de desarrollar las capacidades artísticas y creativas de los participantes. Pero no hay que olvidar que lo que se persigue es que los participantes obtengan el reconocimiento y el aplauso por sus realizaciones artísticas, independientemente del grado de prestación artística.

Finalmente, incluso si ciertos participantes contemplan dedicarse a las artes circenses, su evolución contará más que el resultado en el momento del espectáculo. Para los participantes que quieren llegar a ser profesionales, siempre será posible orientarles a escuelas preparatorias o nacionales que permiten desarrollar más las habilidades técnicas y artísticas requeridas.



MÓDULO 6 | ACTIVIDAD 1**INVENTAR UN OBJETO****OBJETIVO**

Reconocer la dinámica que se establece en un grupo durante el proceso creativo.

**EXPERIENCIA**

El formador dividirá el grupo en equipos de cuatro personas; cada equipo deberá reproducir un objeto (p. ej., una bicicleta, un velero, un pájaro, un vagón de metro, un televisor, etc.). Las cuatro personas deberán utilizar su cuerpo para reproducirlo y presentarlo en movimiento al grupo.

Duración de la actividad
30 a 45 minutos

Material
Para la segunda variante:
diversos objetos

Número de participantes
20 a 25

**OBSERVACIÓN**

Después de cada presentación, el formador preguntará a los espectadores:

- ¿Qué objeto fue presentado?

El formador verificará el tipo de objeto presentado con el equipo que hizo la presentación. Luego preguntará a los miembros sobre el proceso de creación:

- Describan el proceso de creación que siguieron.
- Durante el proceso de creación, ¿Cuál era el modo de tomar las decisiones? (P. ej., consenso, democracia, autocracia, etc.)
- ¿Qué dinámica surgió en el grupo? (P. ej., comportamientos de inclusión o de exclusión, activos o pasivos, consultivos o directivos, etc.)

**INTEGRACIÓN**

- ¿Qué facilitó o dificultó la construcción del objeto?
- ¿Qué facilitó o dificultó la comprensión del público sobre lo que era el objeto?
- ¿Qué influyó en sus ideas? ¿Y en sus decisiones?
- ¿Todas las ideas eran buenas?
- ¿En qué se parecen esta actividad y el trabajo que deben realizar los instructores y trabajadores sociales en los talleres de circo social?





APLICACIÓN

- ¿Cuáles son los diferentes métodos de creación colectiva que pueden utilizar con los participantes en los talleres de circo social? ¿Y para la preparación del espectáculo?
- ¿Cómo podemos asegurar que cada participante tenga su lugar en un proceso creativo?

VARIANTES

1. En lugar de reproducir un objeto real, el formador pedirá a los equipos que creen un monstruo. Se añadirá de este modo la dimensión imaginaria. Bajo esta forma, la actividad se prestará especialmente para el trabajo con niños.
2. El formador dará un objeto a cada equipo (el mismo objeto u objetos diferentes). Cada equipo realizará una lluvia de ideas en busca de todos los usos que puede tener este objeto, escogerá la idea más interesante y preparará una presentación para vender el objeto a los otros grupos.

INFORMACIÓN RELEVANTE PARA EL FORMADOR

Es importante que esta actividad estimule la creatividad de cada uno. Para ello, el formador deberá constituir los grupos con cuidado y asegurarse de que los más silenciosos no se dejarán imponer las ideas de los participantes dominantes. Puede también sensibilizar al grupo de la necesidad de no juzgar las ideas de los otros. El proceso creativo contemplado no es una competencia para ver quién encuentra la mejor idea o para guiar al grupo hacia el mejor resultado, sino un proceso colectivo de búsqueda. Deberá garantizarse el aporte creativo y equitativo de cada uno.

A veces, algunos equipos cumplen rápido su tarea. Para conducir a estos equipos fuera de los caminos habituales, el formador podrá animarlos a que hagan más compleja su creación. Las preguntas deberán ser abiertas:

- ¿Qué otra cosa podría pasar?
- ¿Qué podrían añadir?

NOTAS



MÓDULO 6 | ACTIVIDAD 2**EJERCICIO DE CREACIÓN****OBJETIVO**

Conocer las etapas del proceso creativo.

**EXPERIENCIA**

Durante el primer día, el formador dividirá el grupo en tres o cuatro equipos y explicará la actividad: cada equipo deberá preparar una creación durante cuatro sesiones y luego presentarla a los otros equipos. Las presentaciones podrán tomar cualquier forma y no serán evaluadas.

Cada día, el formador formulará algunas preguntas y los equipos deberán adoptar una posición en relación a éstas. La manera de realizar la creación se derivará de una decisión común.

DÍA 1:

El formador formulará las tres primeras preguntas de una vez:

- ¿De dónde vienen? (Lugar común)
- ¿Cuál es su forma de comunicar? (Código visual, lenguaje u otra)
- ¿Cómo se desplazan?

Cuando los equipos hayan elegido, el formador añadirá la siguiente pregunta:

- ¿Qué elemento los representa?

DÍA 2:

- ¿Qué quieren?

La pregunta es vaga, pero hay que especificar que no se hace referencia a lo que ellos quieren hacer o producir.

DÍA 3:

- ¿Qué técnicas de circo quieren utilizar?

Se trata de una puesta en común de las técnicas que cada uno domina, para decidir más tarde qué técnica o técnicas se utilizarán para la creación. Una vez tomada la decisión, cada equipo dispondrá de un tiempo de práctica. El formador explicará que los equipos deberán integrar y respetar las decisiones que han tomado antes en el proceso. Por ejemplo, si un equipo decidió que se desplazaría andando hacia atrás y que utilizará el malabarismo, deberá hacer malabarismos andando hacia atrás.

Duración de la actividad

30 minutos al día durante 4 días, y 60 minutos el 5º día

Material

Los participantes deberán mostrar creatividad y sacar provecho de los recursos disponibles

Número de participantes

20 a 25



DÍA 4:

- ¿Cómo van a hacer su entrada y salida de escena?

El formador concederá unos minutos para una práctica general.

DÍA 5:

Presentación de las creaciones y discusión.



OBSERVACIÓN

Tras cada presentación, el formador preguntará a los espectadores:

- ¿De dónde vienen?
- ¿Cómo se comunican?
- ¿Cómo se desplazan?
- ¿Qué elemento los representa?
- ¿Qué quieren?
- ¿Qué técnica o técnicas de circo utilizaron?

El formador verificará las respuestas con el equipo que hizo la presentación. Luego preguntará a los miembros sobre el proceso de creación:

- Cuáles son sus observaciones sobre:
 - El trabajo en equipo,
 - el proceso de creación,
 - la participación de cada uno,
 - la utilización creativa de los recursos,
 - la comunicación.
- ¿Cómo se sintieron durante el proceso de creación? ¿Y durante la presentación ante el grupo? ¿Y después de la presentación? ¿Están satisfechos con el resultado?
- ¿Cómo escogieron las técnicas de circo?



INTEGRACIÓN

- ¿La creatividad es accesible a todos?
- ¿De qué manera el proceso y el resultado podrían haber sido mejores o diferentes?

El formador presentará las cuatro etapas del proceso creativo (preparación, incubación, iluminación, comprobación).¹⁴ Para cada etapa, pedirá a los instructores y a los trabajadores sociales que asocien los componentes de la actividad que acaban de efectuar.

- ¿Cada subgrupo vivió las cuatro etapas? ¿De qué modo?
- ¿Qué lazos podemos establecer entre esta experiencia y lo que los participantes viven durante los talleres de circo social?

¹⁴ Ver en este módulo el texto de referencia titulado *La Creatividad Aplicada al Circo Social*, pp. 127.



MÓDULO 6 | MENSAJES CLAVE

La creatividad permite inventar un mundo nuevo y explorar nuevos horizontes.

Favorecer la expresión personal en todas sus formas permite establecer un clima de creatividad.

El instructor y el trabajador social utilizarán su creatividad en las animaciones para fomentar la interacción de todos los participantes.

El espectáculo no es un fin en sí mismo, sino un ritual de paso que permite enfrentar un desafío, ejecutar una actividad e incluso superarse.

MÓDULO 7

COMUNICACIÓN



En Mongolia, trabajaba con un traductor. Al principio, hablaba como lo hago en América del Norte, pero comprendí que el traductor tenía muchas dificultades para traducirme. En un momento dado, nos sentamos juntos y él me dijo: “Es necesario que hagas frases cortas y que vayas a lo esencial.” Y me explicó que la lengua mongol tenía una sintaxis muy diferente a la del inglés. Si mal no recuerdo, la frase comienza con el verbo, luego viene el sujeto y después el complemento. Debí adaptarme centrándome en lo esencial y de manera muy breve. De esta experiencia aprendí una gran lección: cuando volví a Canadá, continué aplicando este modo de comunicar con los jóvenes, incluso en francés.

Emmanuel Bochud, Formador de Circo Social,
Cirque du Soleil, Montreal



OBJETIVOS DEL MÓDULO

Al final del módulo, el instructor y el trabajador social deberán ser capaces de:

1. Conocer los diferentes componentes de la comunicación (verbal, paraverbal y no verbal);
2. conocer técnicas de comunicación que permiten asegurar una transmisión eficaz de la información;
3. comprender las nociones que permiten dar retroacciones constructivas;
4. poner en práctica habilidades de comunicación en términos de expresión y en especial de escucha.

CONTENIDO DEL MÓDULO

TEXTOS DE REFERENCIA

- Las habilidades comunicativas de un buen pedagogo
- Elementos de la comunicación no verbal

ACTIVIDADES

- Dibujo espalda contra espalda
- Cuerdas finas y botella



MÓDULO 7 | INTRODUCCIÓN

El buen manejo de la comunicación constituye una de las competencias más importantes del instructor y del trabajador social. Su capacidad para transmitir consignas claras les permite particularmente captar y mantener la atención de los participantes, evitar problemas de disciplina, garantizar el buen desarrollo de los talleres y reducir los riesgos de accidente. Ambos también deben ser capaces de adaptar su modo de comunicar a las personas que les escuchan: su nivel de lengua y la complejidad de sus mensajes serán diferentes según se dirijan a un responsable del organismo socio o a un grupo de participantes.

Cuando se expresan, el instructor y el trabajador social disponen de varios modos de comunicación para transmitir sus mensajes. Se trata principalmente de la comunicación verbal (las palabras), de la comunicación paraverbal (la voz) y de la comunicación no verbal (el cuerpo). La combinación de estos tres canales de transmisión, a menudo utilizados simultáneamente, posibilita innumerables variaciones, lo que permite adaptarse a todo tipo de personas. El instructor y el trabajador social deberán estar atentos principalmente para establecer un contacto visual con sus interlocutores, enriquecer sus palabras con gestos, hacer pausas, utilizar todas sus posibilidades vocales y ocupar físicamente el espacio común, respetando a la vez el espacio personal de cada uno.

Para crear un medio favorable para la comunicación, el instructor y el trabajador social deberán determinar espacios formales e informales y escoger los momentos más propicios para comunicarse. Deberán también mostrar sentido de la escucha, porque saber escuchar es tan importante como saber hablar. La mirada, la atención, la postura y el respeto forman parte de las actitudes de una buena escucha.

La técnica de la retroacción, o retroalimentación, puede ser útil para que la persona que se expresa conozca las percepciones de sus interlocutores. Deberá emplearse con mucho tacto, en una atmósfera de confianza y apreciación mutuas. Los instructores y los trabajadores sociales deberán aprender a dar y recibir a través de la retroacción, porque se trata de una herramienta de comunicación estratégica en el aprendizaje y también muy eficaz para ayudar al otro a mejorar y a construir una confianza personal.



MÓDULO 7 | TEXTO DE REFERENCIA 1

LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE UN BUEN PEDAGOGO

por Normande Hébert

La comunicación constituye una de las competencias esenciales del instructor y del trabajador social. Cuando da consignas breves y claras, el instructor o el trabajador social:

- Mantiene la atención del grupo;
- evita problemas de disciplina;
- asegura un mejor funcionamiento del grupo;
- reduce el riesgo de accidentes y lesiones.

LOS MODOS DE COMUNICACIÓN

Cuando el instructor y el trabajador social se comunican con un individuo o con un grupo pueden actuar como emisores, como receptores, o como ambos a la vez. Como emisores en una situación cara a cara, disponen esencialmente de tres medios para “codificar” el mensaje que desean transmitir. Estos tres modos de comunicación no siempre se emplean conscientemente.

1. La expresión verbal: las palabras

Las palabras que utilizamos, independientemente de “cómo” las expresamos, constituyen lo que se llama la “expresión verbal”. Ésta incluye principalmente el vocabulario, las estructuras gramaticales y las expresiones propias de nuestro grupo de pertenencia.

• El impacto de las palabras

El sentido dado a una palabra puede ser diferente de una persona a otra. Si alguien dice: “Por favor, pásame la sal”, hay pocos riesgos de confusión. En cambio, si alguien dice: “Necesito que me respetes”, es posible que esta frase genere una interrogante. En el primer caso, la sal tiene un sentido objetivo: puede verse, tocarse o manipularse, y todos tenemos una comprensión común de esta palabra. El respeto, en cambio, es una noción más subjetiva: el significado que damos a esta palabra depende de los conocimientos y de los sentimientos que hemos desarrollado con nuestra experiencia. Un buen comunicador es consciente del hecho de que las palabras son portadoras de ciertos valores, y que por tanto deben adaptarse a las personas a las que van dirigidas.

2. La expresión paraverbal: la voz

La expresión paraverbal corresponde a todo aquello que acompaña a las palabras: el timbre de la voz, su intensidad, las pausas, la entonación, la modulación, el acento, etc.

3. La expresión no verbal: el cuerpo

La expresión no verbal corresponde principalmente a las expresiones de la cara, a los gestos del cuerpo, a las posturas, al contacto visual, a la noción de espacio (es decir, la distancia entre sí mismo y su interlocutor), incluso a la forma de vestirse.



Todos estos elementos contribuyen a la comunicación de mensajes. Las nociones relativas a la expresión no verbal se presentan con mayor detalle en el texto de referencia de la presente guía titulado “Elementos de la Comunicación No Verbal”.¹

Los mensajes con mayor impacto son aquéllos que presentan la mejor coherencia entre los diferentes tipos de expresión.

TÉCNICAS EFICACES DE COMUNICACIÓN

1. Preparar los mensajes

• Consignas

El instructor y el trabajador social deberán dedicar el tiempo necesario para concretar lo que quieren comunicar y la manera de comunicarlo. En una actividad, ciertas directivas podrán escribirse o complementarse con un dibujo: a menudo decimos que una imagen vale más que mil palabras.

• Compartir

Es preferible que el instructor y el trabajador social se expresen claramente, de modo conciso y preciso. Deben hablar en primera persona, explicar los hechos tal como son, sin deformarlos ni cambiar su sentido. Afirmar su desacuerdo de modo admisible y saber elegir el momento y el medio adecuado para transmitir su mensaje.

PARA REFLEXIONAR...

¡Demasiado no es necesariamente mejor!

A menudo, el instructor y el trabajador social dan tal cantidad de información que los participantes no captan lo esencial del mensaje. La intención es buena: para evitar supuestas confusiones, se enuncian numerosas consignas o consejos sobre ciertos aspectos de una misma técnica. Pero para facilitar la comprensión de los participantes, lo mejor es preparar el mensaje de antemano: hay que priorizar la información central, dosificar las intervenciones y elegir el momento oportuno.

1. Saber escuchar

Uno de los elementos más importantes de la comunicación que el instructor y el trabajador social deben tener en cuenta es la escucha. A veces creemos que oír equivale a escuchar y que, como el oído es una función natural, la escucha no exige ningún esfuerzo. En realidad, escuchar es un proceso activo que requiere esfuerzo y entrenamiento. He aquí una lista de actitudes receptivas que pueden adquirirse y utilizarse para mejorar la capacidad de escucha:

- La postura, incluyendo los movimientos y los gestos, a través de la cual se muestra que estamos atentos;
- el respeto al derecho del otro a hablar y ser escuchado;

¹ Ver en este módulo el texto de referencia titulado *Elementos de la Comunicación No Verbal*, pp. 151.



- la mirada, a través de la cual se demuestra el interés (esto puede variar según la cultura);
- la invitación a proseguir, que puede ser verbal o no verbal, a través de un movimiento de cabeza, de una sonrisa o de intervenciones como “sí, ya veo” o “es muy interesante”;
- la aceptación del silencio y de los tiempos, con el fin de respetar las emociones y permitir su expresión.

3. Saber reformular

Esta técnica de comunicación consiste en decir con otras palabras lo que se acaba de oír, con el fin de asegurar que se comprendió bien el mensaje. La reformulación permite evitar confusiones que pueden ser fuente de problemas y asegurar una comprensión común del mensaje. Se utiliza para clarificar las percepciones y verbalizar los mensajes no verbales.

4. Adaptar el lenguaje al auditorio

Para ser bien comprendidos, el instructor y el trabajador social deberán conocer a su grupo y adaptar consecuentemente su modo de comunicación.

5. Escoger los espacios formales e informales de comunicación

Cuando un instructor y un trabajador social trabajan con un grupo, es importante que escojan espacios tanto formales como informales de comunicación. Deben poder juzgar el momento y el lugar más oportunos para transmitir sus mensajes.

A veces, un mensaje es más efectivo si se transmite al grupo en general, sobre todo si el instructor o el trabajador social no desean referirse a una persona en particular, o si desean que el mensaje sea escuchado por todo el grupo.

En otras circunstancias, el instructor y el trabajador social aprovecharán momentos informales para establecer un contacto más personal y construir una confianza mutua. También es durante estos momentos informales cuando pueden aplicar la retroacción a comportamientos que hay que mejorar, sin que la persona a la que se dirigen se sienta amenazada.

6. Saber captar y mantener la atención

El instructor y el trabajador social deberán establecer un contacto visual con cada miembro del grupo para mostrar sinceridad, interés y atención a la reacción de cada uno.

Los gestos tienen también una gran importancia: ciertos expertos consideran que el 90% del impacto de un mensaje proviene de la comunicación no verbal. El objetivo de los gestos es hacer visible el mensaje, demostrarlo. A veces, el gesto puede ampliarse para que todos lo vean y lo comprendan.

El instructor y el trabajador social deberán asegurarse de que todos puedan verlos, colocándose frente al grupo. Ambos ocuparán el espacio y permanecerán en el centro cuando quieran atraer la atención, por ejemplo, al principio de un taller o cuando dan directivas al grupo. Podrán acercarse unos instantes a la persona que habla, pero deberán mantenerse atentos a otros para que el resto del grupo no se sienta ajeno al debate.



El instructor y el trabajador social se acercarán a los participantes que no escuchan utilizando el cuerpo, la mirada y la postura para captar su atención.

Hay que permanecer atento a las reacciones del otro al acercarse a él y respetar el espacio personal de cada uno.

Los silencios (3 o 4 segundos) son una oportunidad para analizar, asimilar, evaluar, reflexionar y aprender. Conviene hacer pausas. Los silencios pueden planificarse, por ejemplo después de una pregunta, una opinión, una puesta en escena o un aprendizaje. Las pausas también pueden complementarse con un contacto visual para percibir al grupo.

La voz es el instrumento del instructor y del trabajador social que ambos deben utilizar para atraer la atención y compartir su entusiasmo y energía. Proyectar la voz permite asegurarse de que todos comprenden lo que se les dice, incluso los que están situados en la parte trasera del grupo. El instructor y el trabajador social podrán variar la entonación de su voz, como si tocaran un instrumento musical, para hacer el mensaje más atractivo. Para mejorar sus capacidades de presentación y aprender a captar mejor la atención de sus interlocutores, el instructor y el trabajador social podrán pedir a un colega que les observe en situación real o en un vídeo y darles retroacción, lo que les permitirá descubrir sus tics, las palabras que suelen repetir, los gestos y las actitudes que pueden corregirse.

LA RETROACCIÓN

La retroacción, o retroalimentación, es un proceso por el cual un emisor recibe una reacción al mensaje que ha enviado. Gracias a la retroacción, una persona puede saber cómo otros la perciben, lo que le permite modificar o mantener su comportamiento. La retroacción puede ser positiva o negativa, es decir, puede expresar acuerdo o desacuerdo. Cuando se ofrece una retroacción, ya sea positiva o negativa, lo importante es no olvidar que el objetivo es ayudar al otro a mejorar y a construir una confianza personal.

Es importante mencionar que la retroacción es una técnica de comunicación propia de la cultura norteamericana. En la cultura canadiense, es común decir a los otros lo que se piensa de ellos, pero esto no sucede en todas las culturas y conviene tener muy en cuenta esta diferencia cultural. La retroacción puede tomar varias formas. A continuación se muestran cuatro tipos que pueden llevarse a la práctica.

Cuatro tipos de retroacción

1. La retroacción descriptiva

Este tipo de retroacción consiste en comunicar hechos observables, comportamientos concretos. Se trata de describir un comportamiento tal como se ha observado, recalando los hechos.

Ejemplo: “Cada vez que doy explicaciones, giras la cabeza y miras a otra parte.”

Al tratarse de una información observable, la persona que recibe esta retroacción puede verificar su exactitud recordando su comportamiento o dirigiéndose a otras personas para verificar la exactitud de la observación.



2. La retroacción experiencial

La retroacción experiencial se basa en la expresión de sentimientos y emociones. Se trata de expresar cómo y por qué nos afecta el comportamiento del otro poniendo el énfasis en nosotros mismos.

Ejemplos: “Me siento en confianza cuando eres tú quien dirige el grupo.”

“Me agota repetir siempre las mismas cosas.”

Con este tipo de retroacción informamos a una persona de las reacciones emotivas que su comportamiento provoca en nosotros. Estas informaciones son útiles para mantener una buena relación o para reajustar una relación que presenta ciertas dificultades.

3. La retroacción evaluativa

Este tipo de retroacción consiste en comunicar información sobre las reacciones y comportamientos del otro, utilizando sus valores personales. Se pone el énfasis en el otro.

Ejemplos: “Participas en los talleres respetando mucho a los otros.”

“Te gusta destacar en un grupo.”

La retroacción evaluativa puede ser una fuente de aprendizaje y de desarrollo personal, ya que permite evaluar un comportamiento desde el punto de vista de otra persona.

4. La retroacción interpretativa

Llamamos retroacción interpretativa a la retroacción que consiste en adivinar las intenciones de alguien, interpretando así su comportamiento.

Ejemplos: “¿Me equivoco si tengo la impresión de que el grupo no te interesa?”

“¿Tú prefieres trabajar con los jóvenes, no es cierto?”

Si se comunica con respeto y atención, en una perspectiva de ayuda a la persona, y si se formula de modo positivo, la retroacción interpretativa puede ser una fuente de toma de conciencia para la persona que la recibe. Es importante que la persona que expresa esta retroacción compruebe si su interlocutor está de acuerdo con esta interpretación. La interpretación debe presentarse como una hipótesis y no como la verdad absoluta.

Características generales de una buena retroacción

Existe un cierto número de elementos que se deben tener en cuenta cuando se practica la retroacción.

La retroacción debe ser específica, debe hacer referencia a una situación o a un gesto preciso, antes que a un comportamiento general.

La retroacción debe ser inmediata, debe referirse a un hecho reciente y no ocurrido días antes, porque durante ese tiempo la persona le ha dado vueltas al asunto y ha podido ampliarlo.

Debe referirse a un comportamiento modificable. Para ser eficaz, la retroacción debe remitirse a un comportamiento relativamente fácil de modificar, y no a un comportamiento que forma parte de la personalidad o a una característica física.

Además de sus características esenciales, la retroacción debe seguir un cierto número de reglas para que sea efectiva. Entre otras, es importante que se establezca una atmósfera de confianza y apreciación mutua. Sólo podemos dar una retroacción a alguien que sabe que lo aceptamos y apreciamos. Además, la retroacción debe mostrarse como un ofrecimiento, no como una imposición, y sólo debe darse a alguien que la desee. También debe referirse a un hecho o a unas palabras concretas, y no a presuntas



motivaciones. A veces es preferible presentar nuestra retroacción como si fuera nuestro problema, diciendo por ejemplo: "Me sentí humillado cuando me interrumpiste", en lugar de "tratas siempre de tomar la palabra y no escuchas lo que otros tienen que decir." Finalmente, cada uno debe expresar sus propios sentimientos personales y no debe tomar la palabra en nombre del grupo. Hay que dejar a los otros expresar su propia retroacción, ya sea positiva o negativa.



MÓDULO 7 | TEXTO DE REFERENCIA 2

ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL²

por Christian Barrette, Édith Gaudet y Denyse Lemay

1. EL PARALENGUAJE

La lengua hablada no es neutra, ya que siempre está influenciada por el timbre de la voz, el registro de sonidos utilizado o el énfasis puesto en ciertas palabras. Es lo que se llama “Paralenguaje”. Por ejemplo, un “sí” puede significar mucho más que una simple aprobación: puede anunciar cólera, frustración, desinterés e incluso desafío. La buena interpretación de un “sí” dependerá pues del tono y de las inflexiones de la voz.

2. LOS GESTOS

Probablemente, el gesto formó parte de los primeros medios de comunicación entre los seres humanos. Todas las sociedades tienen sistemas de comunicación por gestos. Algunos están ampliamente difundidos: por ejemplo, mover la cabeza de arriba abajo para decir “sí”, o un apretón de manos como gesto de bienvenida en las sociedades occidentales.

Ciertas culturas tienen fama de ser más “expresivas” que otras: pensemos en los italianos y en los franceses en comparación con los ingleses o los austriacos. Los gestos no tienen significado en sí mismos, lo adquieren por convenio cultural. Nos ayudan a definir roles y situaciones sociales. Por ejemplo, utilizaremos diferentes gestos de bienvenida según nos encontremos en una situación de cortesía formal o amistosa. De la misma forma, otros gestos se asocian a comportamientos de seducción, autoridad, desaprobación o castigo.

3. LAS EXPRESIONES FACIALES Y LOS MOVIMIENTOS CORPORALES

Los movimientos de nuestra cara y de nuestro cuerpo, ya sean intencionados o no, transmiten nuestras emociones y reacciones ante una situación. Es el caso de las posturas relajadas que adoptamos cuando estamos con amigos, la rigidez con que nos relacionamos con personas cuya posición social es superior a la nuestra, o los gestos que utilizamos cuando estamos en posición de autoridad.

4. EL CONTACTO VISUAL

Cada cultura define sus reglas de contacto visual. Lo que está permitido en una cultura no lo está necesariamente en otra:

- ¿A quién podemos mirar a los ojos?
- ¿En qué partes del cuerpo podemos fijar nuestra mirada?
- ¿Cuánto tiempo podemos permanecer mirando a alguien?

² Barrette, É., Lemay, G., & Lemay, D. (1996). *Guide de communication interculturelle*. (2ª ed., pp. 141-143). Montreal, Canadá: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. Este aparte se ha reproducido según los términos de una licencia concedida por Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. Este texto se apoya en las siguientes fuentes: Adler, R., & Towne, N. (1990). *Looking Out, Looking In: Interpersonal Communication*. (6ª ed.). Fort Worth, Tex: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers; Hall, E. T. (1989). *El Lenguaje Silencioso*. (Trad. C. Córdoba). Madrid, España: Alianza; Myers, G. E., & Myers, M. T. (1973). *The dynamics of human communication: a laboratory approach*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.



Por ejemplo, en las culturas norteamericanas, se enseña a los niños a mirar a los adultos a los ojos cuando les hablan, mientras que, en ciertas culturas asiáticas, es más bien lo contrario: mirar a los ojos a un adulto o a una persona en posición de autoridad se percibe como un insulto o una actitud de desafío.

5. EL LENGUAJE DE LOS OBJETOS

Los trajes y las joyas tienen funciones múltiples: expresan emociones (por su color), envían mensajes sexuales, expresan diferencias socioeconómicas, culturales y étnicas.

Los objetos tienen también una importancia capital: la decoración y los muebles de una casa, el automóvil o la indumentaria deportiva reflejan a menudo la pertenencia socio-cultural, la edad y el sexo.

6. EL CONTACTO

El tacto es una herramienta muy importante de comunicación. Expresa toda una gama de emociones: miedo, ternura, frialdad, amistad. También en este caso, el tacto, según las culturas, se permite o se percibe como un tabú, y sin embargo en otras se fomenta.

Por ejemplo, en la sociedad norteamericana, tocamos sólo a personas muy cercanas. Tocar a una persona en público suele considerarse descortés. De modo general, a los norteamericanos no les gusta tocarse en público y evitan en todo lo posible el contacto físico (en el autobús, en el metro, en las colas). En ciertos países árabes, la gente se toca en la calle, se besa (los hombres se besan, bailan juntos).

Existen reglas muy precisas para el tacto según las culturas:

- ¿A quién podemos tocar en nuestra sociedad?
- ¿De qué modo podemos tocar a alguien?
- ¿Qué partes del cuerpo podemos tocar en público?

7. EL CONCEPTO DEL TIEMPO

El valor concedido al tiempo puede variar según las culturas. En Norteamérica, el tiempo tiene un valor material: lo ganamos, lo perdemos, lo damos. El retraso no siempre se percibe del mismo modo según las situaciones: entregar un trabajo con retraso es impensable mientras que llegar con retraso a una fiesta se ve normal. Según la duración del retraso, la persona que espera o el lugar del encuentro, un retraso en una cita puede ser interpretado como un insulto o un signo de irresponsabilidad o, al contrario, como un gesto apropiado. Según se lleven o no varias acciones al mismo tiempo, vivimos en un tiempo policromo o monocromo: según el concepto monocromo del tiempo, las cosas que hay que hacer se establecen en secuencias ordenadas y previsibles. Según el concepto policromo del tiempo, éstas se efectúan simultáneamente y se interrumpen frecuentemente. De modo general, el tiempo puede ser percibido como cíclico, es decir, como una repetición interminable de los mismos momentos, o lineal, es decir, como un desarrollo continuo del pasado al futuro pasando por el presente.



8. LA ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO

E. T. Hall definió tres distancias interpersonales en las relaciones humanas: la distancia íntima (de 7 a 60 cm), la distancia social (de 60 cm a 1,5 m) y la distancia pública (de 2 a 30 m).³ En América del Norte, la distancia “ideal” para una conversación entre dos personas es más o menos de 1 m. En los países árabes, esta distancia es mucho menor. Cuando se violan estas reglas y se trapasa el umbral del límite permitido se produce un malestar: alguien que permanezca a una distancia menor a la distancia social aceptada puede percibirse como un amigo, pero también como un agresor. Podemos imaginar una conversación entre un americano y un árabe durante la cual cada uno sigue su código cultural. Ambos se sentirían incómodos: el americano percibiría al árabe como a un intruso y el árabe percibiría al americano como a una persona hostil.

³Hall, *óp. cit.*



MÓDULO 7 | ACTIVIDAD 1

DIBUJO ESPALDA CONTRA ESPALDA

OBJETIVO

Ejercitarse en expresar claramente y en escuchar atentamente.

Duración de la actividad
60 a 90 minutos

Material

Una serie de dibujos que representa diferentes figuras geométricas (ver sección "Material"), hojas de papel y lápices para reproducir el dibujo

Número de participantes
20 a 25



EXPERIENCIA

El formador invitará a los instructores y trabajadores sociales a sentarse espalda contra espalda. Entregará un dibujo a uno de los miembros de cada equipo, sin que su compañero lo vea. El compañero recibirá una hoja y un lápiz.

El que recibió el dibujo deberá describirlo a su compañero para que este último lo reproduzca. En esta primera fase, la persona que dibuja podrá hacer preguntas. Cuando el tiempo finalice, cada uno colocará su hoja en el suelo delante de ellos, con el lado del dibujo bocabajo.

Luego proseguimos la actividad invirtiendo los roles. El formador volverá a distribuir dibujos y hojas en blanco. En esta segunda fase, la persona que dibuja deberá permanecer en silencio. Cuando haya terminado el dibujo, ambos miembros de cada equipo dispondrán de 2 o 3 minutos para comparar sus dibujos.



OBSERVACIÓN

En equipos de dos, se invitará a los participantes a presentar brevemente sus realizaciones a los otros equipos:

- ¿Qué comprobaron?
- ¿Cómo experimentaron los dibujantes la actividad?
- ¿Y los que daban las instrucciones?
- ¿Cuáles son los elementos que facilitaron u obstaculizaron la realización del dibujo?



INTEGRACIÓN

El formador animará luego un debate de grupo tomando notas en pliegos de papel dividido en dos columnas:

- ¿Qué es lo que facilita la comunicación?
- ¿Qué es lo que dificulta la comunicación?



El formador completará la información presentando técnicas de comunicación eficaces: preparar los mensajes, saber escuchar, saber reformular, adaptar el lenguaje al auditorio, escoger los espacios formales e informales de comunicación, saber captar y mantener la atención.⁴



APLICACIÓN

- ¿En qué puede parecerse esta actividad a su experiencia como instructor o trabajador social?
- ¿En su trabajo, cuáles son los desafíos que deben aceptar en la comunicación?
- ¿Qué puede pasar si un instructor o un trabajador social no comunican claramente? ¿Tienen ejemplos de situaciones para compartir con el grupo?
- ¿Qué técnica de comunicación les gustaría perfeccionar?

VARIANTES

Las dos variantes propuestas más abajo permiten trabajar con grupos dispares y demostrar que el mismo mensaje puede ser percibido de diferente modo según la persona que lo recibe:

1. Formar grupos de tres personas: una da las instrucciones y las otras dos dibujan.
2. Una sola persona describirá al resto del grupo el dibujo que hay que reproducir.

Para la observación:

3. El formador experimentado también podrá utilizar esta actividad para introducir la retroacción: en el momento en el que pregunta a los instructores y trabajadores sociales qué elementos facilitaron u obstaculizaron la realización del dibujo, en realidad el formador está animando una sesión de retroacción en grupo. Podrá aprovechar la ocasión para explicar qué es la retroacción e informar al grupo que durante toda la formación se practicará de forma continua la retroacción constructiva. Esto permitirá a cada uno aplicar sus habilidades de animador y recibir retroacciones del resto de los participantes.

Para la aplicación:

4. El formador puede pedir a los instructores y a los trabajadores sociales que reformulen las intervenciones de sus pares para que éstos ejerciten esta técnica de comunicación eficaz para posibilitar la comprensión común del mensaje.

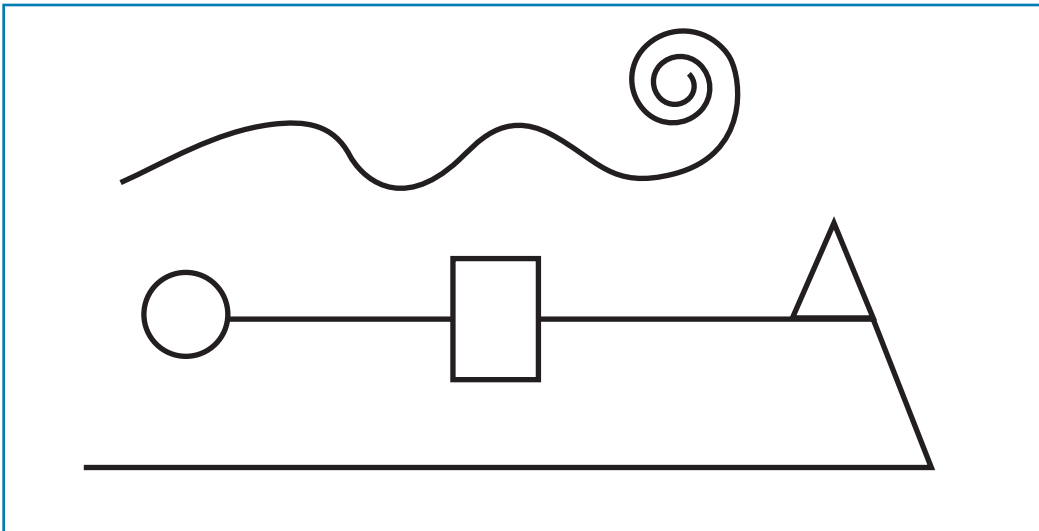
⁴ Ver en este módulo el texto de referencia titulado *Las Habilidades Comunicativas de un Buen Pedagogo*, pp. 145.



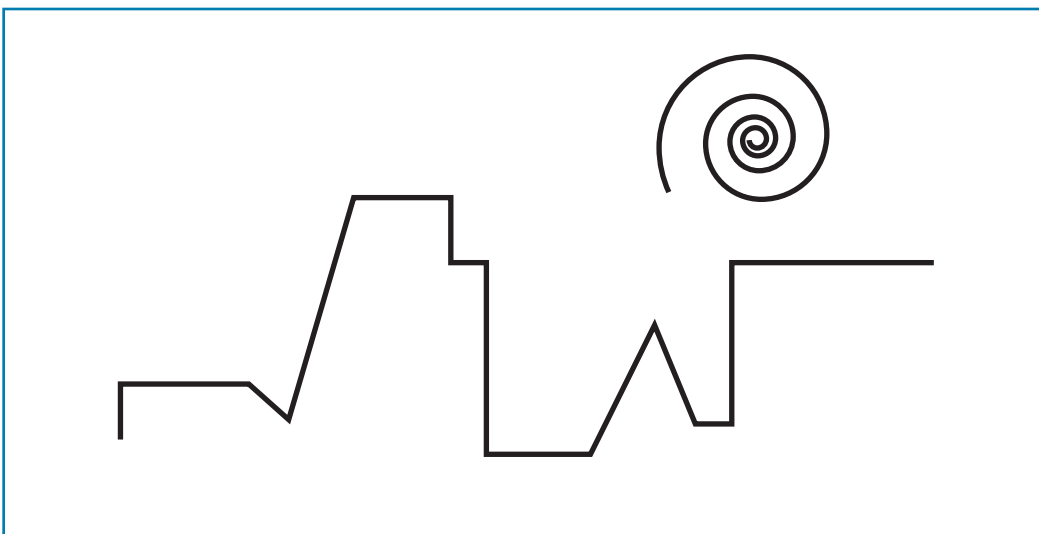
MATERIAL

Para esta actividad se recomienda utilizar figuras geométricas relativamente complejas y desconocidas, en lugar de imágenes definidas, como por ejemplo una casa con un árbol al lado. De este modo, los que tienen que dar instrucciones deben esforzarse en ser precisos, y las representaciones de cada uno influirán menos en los resultados. He aquí unos ejemplos de figuras que pueden utilizarse:

1.



2.



MÓDULO 7 | ACTIVIDAD 2

CUERDAS FINAS Y BOTELLA

OBJETIVO

Ejercitar expresarse claramente, de modo verbal y no verbal, y escuchar atentamente durante una actividad de grupo.



EXPERIENCIA

El formador invitará a los participantes a formar un círculo, en cuyo centro hay una botella y un lápiz. Los participantes deberán atar el extremo de una cuerda fina a su cintura y el otro extremo al lápiz. El objetivo es que todos los participantes unan sus esfuerzos para introducir el lápiz por el cuello de la botella.

La actividad se realiza la primera vez sin que los participantes puedan tocar la botella, el lápiz o la cuerda con sus manos.

Una vez que se ha cumplido la misión, se reanudará la actividad añadiendo otra consigna: el formador prohibirá hablar. Los participantes deberán utilizar la comunicación no verbal.

Duración de la actividad
60 minutos

Material
1 botella pequeña de 350 ml,
1 rollo de cuerda fina resistente
(cortada en secciones de 3
metros, una por participante)
Para la variante: varias tijeras
(una para cuatro personas)

Número de participantes
20 a 25



OBSERVACIÓN

El formador fomentará una discusión sobre ambas etapas de la actividad:

- ¿Cómo procedieron para introducir el lápiz en el cuello de la botella?
- ¿Cómo se dirigieron a los otros cuando podían hablar (de modo directivo, sugestivo, agresivo, conciso, etc.)? ¿Y cuando estaba prohibido hablar?
- ¿Alguien asumió el liderazgo?



INTEGRACIÓN

- ¿Quiénes están satisfechos con el trabajo realizado?
- ¿Qué emociones experimentaron durante la actividad?
- ¿De qué forma se relacionaban la ejecución de la actividad y la comunicación?
- ¿Qué elementos de comunicación facilitaron u obstaculizaron la realización de la actividad?
- ¿Por qué es importante ser claro y conciso en nuestras comunicaciones?
- ¿Cómo habríamos podido comunicarnos más eficazmente?





APLICACIÓN

- Nombren cinco reglas ineludibles de comunicación cuando animan un juego o cuando enseñan una técnica en los talleres de circo social.
- ¿Estas reglas son las mismas cuando hablan directamente con un participante? Si no, ¿cuáles no se aplican?

VARIANTES

1. Pedir a los participantes que formulen consignas compuestas por un máximo de tres palabras.
2. Distribuir algunas tijeras entre los participantes. Añadir la consigna según la cual las cuerdas finas deberán permanecer tensas constantemente. Los que tienen las tijeras podrán cortar la cuerda de los que no la mantienen tensa y, así, excluirlos del proceso.

INFORMACIÓN RELEVANTE PARA EL FORMADOR

Con la variante de las tijeras, la actividad se presta bien a debates sobre las nociones de poder y de inclusión o exclusión. Los participantes que tienen las tijeras poseen en cierto modo el poder de excluir del juego a los que presenten “debilidades”. En este contexto es interesante explorar las prioridades de los participantes:

- Qué era lo más importante para ustedes: ¿cumplir cuanto antes la tarea o realizarla incluyendo en ella a todos los miembros del equipo?
- ¿Qué hicieron para que todos se sintieran incluidos?

NOTAS



MÓDULO 7 | MENSAJES CLAVE

Desarrollar buenas habilidades de comunicación permite captar la atención y mantenerla.

Dedicar el tiempo necesario para intercambiar y escuchar atentamente permite crear un clima propicio para la comunicación.

Es fundamental adaptar su lenguaje al grupo y a la realidad del medio.

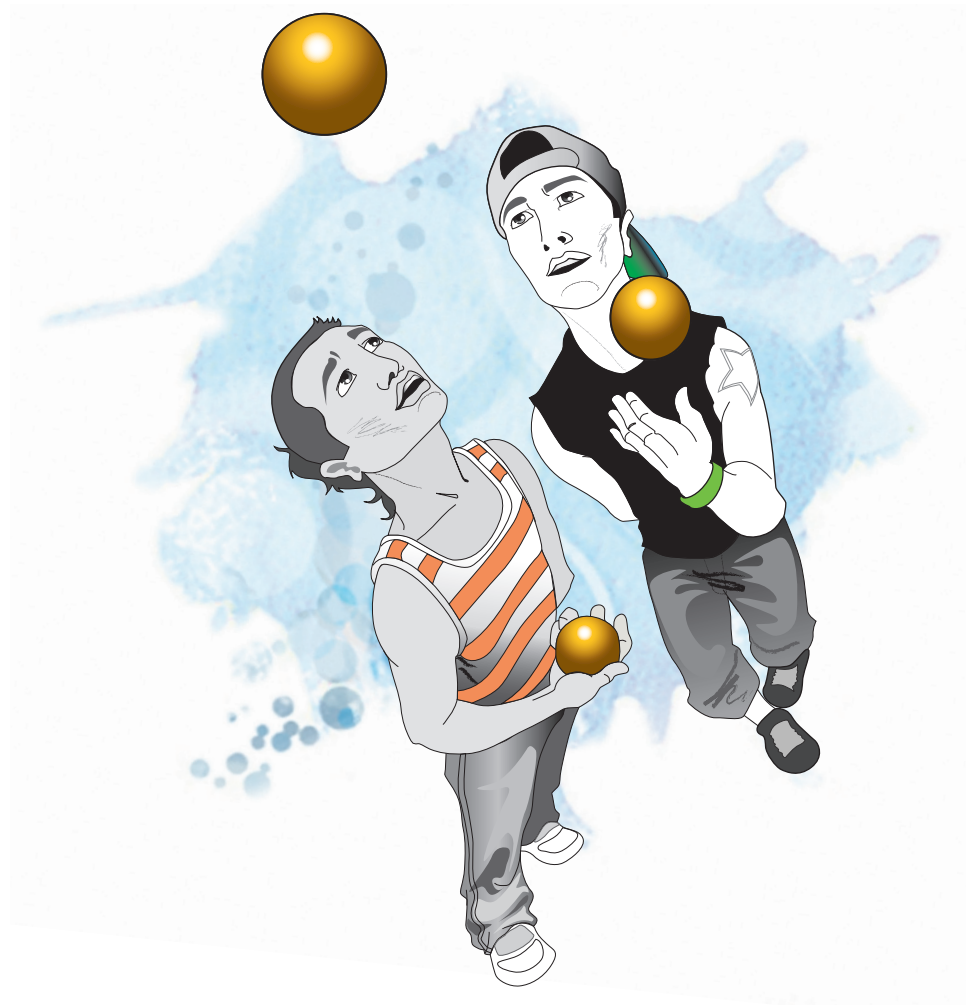
El uso de varios modos de comunicación (visual, auditivo, gestual) permite captar la atención de todos los tipos de participantes.

La reformulación es un medio para garantizar una comprensión común y compartida.

Aprender a dar y a recibir retroacción es una habilidad de comunicación que favorece los intercambios constructivos y armoniosos.

MÓDULO 8

EL TRABAJO EN EQUIPO



“Sólo podremos sentirnos auténticamente libres para crecer con el otro cuando lo reconozcamos como una prolongación de nosotros mismos...” Cuando era formador, tuve el privilegio de trabajar y de aprender con formadores de aquí y de otros países. Creo sinceramente que nuestras reflexiones e intercambios nos permitieron transformar nuestra visión y modo de pensar, y por tanto evolucionar. Durante una formación en Brasil, trabajamos junto a un formador brasileño. Cuando llegamos ya teníamos la semana planificada, pero al hablar con el formador local, comprendimos que él también había elaborado una planificación inspirada en su realidad, y esto nos desestabilizó. Tuvimos una larga reunión que nos permitió planificar conjuntamente la jornada del día siguiente. Comprendimos que, para poder construir juntos, debíamos dedicar el tiempo necesario para llevar a cabo una formación que reuniese el aporte y las riquezas de cada uno. Íbamos a impartir una formación, pero a la vez nos formamos entre nosotros gracias a este trabajo en equipo.

Lino De Giovanni, Formador en Circo Social ,
Cirque du Soleil, Montreal



OBJETIVOS DEL MÓDULO

Al final del módulo, el instructor y el trabajador social deberán ser capaces de:

1. Comprender cómo funciona un equipo;
2. tomar conciencia de los elementos esenciales para el buen funcionamiento de un equipo de trabajo;
3. fomentar el trabajo en equipo en los participantes;
4. reconocer las ventajas y los desafíos del trabajo en equipo.

CONTENIDO DEL MÓDULO

TEXTO DE REFERENCIA

- Trabajar en equipo
- Distribución de la energía en un buen equipo de trabajo

ACTIVIDADES

- Juego de los cuadrados
- Pasar la cuerda
- Dibujo a dos



MÓDULO 8 | INTRODUCCIÓN

Contrariamente a la intervención social clásica, que se aplica y recibe desde una perspectiva individual, el planteamiento del circo social se basa en la animación en tándem y en el trabajo de grupo. En sus acciones, el instructor y el trabajador social de circo social estarán constantemente en relación mutua, así como con el resto de los participantes.

En los talleres, la animación en tándem instructor-trabajador social representa un auténtico desafío de trabajo en equipo. Aunque este principio forme parte de los pilares del circo social, los instructores y los trabajadores sociales no siempre se sienten cómodos con él y con las exigencias que implica. En efecto, ambos suelen proceder de mundos muy diferentes, y sus métodos de trabajo con los participantes pueden no concordar. El éxito del trabajo en tándem requiere ante todo que los animadores definan y contemplen un objetivo común. Valorizar este objetivo e invertir la misma energía, movilizándolo el talento y las particularidades de cada uno, es lo que permitirá superar las dificultades y los obstáculos que van surgiendo inevitablemente.

Los animadores también deberán tomar en cuenta al grupo de participantes y procurar que ellos también trabajen en equipo. A este respecto, el compromiso de cada uno, en todos los planos, es indispensable para poder alcanzar el objetivo común. En particular, es importante que los participantes y los animadores establezcan y mantengan relaciones interpersonales armoniosas, porque estos lazos permiten transformar la energía individual en energía de grupo. Estos aspectos fundamentales del trabajo en equipo favorecen entre los participantes tanto el sentimiento de identificación como el de pertenencia al grupo, lo que es esencial en su proceso de desarrollo personal y social.



MÓDULO 8 | TEXTO DE REFERENCIA 1**TRABAJAR EN EQUIPO***por Michel Lafortune y Elisa Montaruli**La unión hace la fuerza.*

[Proverbio chino]

Para los instructores y trabajadores sociales de circo social, asumir los retos del trabajo en equipo es una cuestión ineludible. En efecto, ellos mismos deben trabajar juntos para preparar, realizar y manejar los talleres, además de tener que animar grupos de participantes. Trabajar en equipo puede ser una experiencia muy instructiva en los planos personal y relacional. Del esfuerzo colectivo surge la fuerza para alcanzar resultados de calidad superiores a los del trabajo individual.

Para sacar provecho de los beneficios del trabajo en equipo, en primer lugar es importante comprender qué es un equipo y qué favorece su funcionamiento. La simple reunión de un grupo de individuos no es un criterio suficiente para definir el equipo de trabajo. Consideramos que un grupo pequeño es un equipo cuando sus miembros se implican plenamente en un fin común, y se preocupan a la vez por la calidad de la relación entre ellos. Por tanto, el equipo de trabajo se centra tanto en la tarea como en el grupo.

PARA QUE UN EQUIPO FUNCIONE BIEN...

Para que el equipo de trabajo funcione lo mejor posible, el instructor y el trabajador social deberán tener en cuenta siete elementos¹:

1. Restringir el número

De modo general, observamos que cuanto más numeroso es un equipo más difícil resulta la comunicación entre sus miembros, al igual que la unidad de acción. Los problemas interpersonales también son más abundantes y engendran más conflictos. La estructura de un equipo de gran tamaño también complica los lazos entre sus miembros. En este sentido, se corre también el riesgo de que se formen subgrupos o corrillos que constituirán, a la larga, equipos por sí mismos. Además, es difícil organizarse para satisfacer las necesidades de todos los miembros y que éstos no se vean afectados por la lentitud de los procesos.

Por otra parte, el equipo restringido también presenta ciertos inconvenientes. La creatividad global se reduce y los miembros tendrán una mayor tendencia a verse desbordados por la cantidad del trabajo distribuido entre ellos. También puede ser más delicado expresar desacuerdos.

¹ Mucchielli, R. (2009). *Le travail en équipe: clés pour une meilleure efficacité collective* (Colección "Formation Permanente", pp. 12-14). Issy-les-Moulineaux, Francia: ESF éditeur.



¿Dúo, trío, cuarteto o quinteto²?

En los grupos pequeños, la implicación en el trabajo varía concretamente en función del tamaño del grupo. El trabajo en un equipo compuesto por dos personas es muy atractivo, porque implica mayor intimidad e interdependencia. Cuando sus miembros se entienden, se respetan, confían el uno en el otro, se apoyan y presentan perfiles complementarios, los dúos son equipos muy eficaces. No obstante, los miembros son susceptibles de mezclar o confundir la amistad con la relación de trabajo, toparse con posiciones polarizadas o verse afectados por presiones externas. Para evitar los malentendidos, es esencial definir las responsabilidades de cada uno antes de emprender el trabajo y adaptarse continuamente a través del intercambio de retroacciones constructivas.

Los equipos de tres representan una forma ideal de agrupación en la imagen popular: “triumvirato”, tríos atacantes en el fútbol, los tres mosqueteros, etc. El tamaño reducido de este equipo permite a sus miembros aprender a conocerse y a adaptarse rápidamente unos a otros. Igualmente, permite una repartición de tareas que corresponde a las competencias de cada uno. La toma de decisiones se facilita por la dinámica “dos contra uno”, que consolida un equipo muy eficaz en la medida en que no son siempre las mismas personas las que se alían en oposición al tercero.

A partir de cuatro miembros se crea una estructura de trabajo elemental. Los equipos de cinco o seis miembros son reconocidos como los de tamaño óptimo para favorecer la productividad. Esto se explica por el hecho de que los puntos de vista representados son variados y que cada uno puede expresarse sin perjudicar la toma de decisiones o alargar indebidamente los encuentros. Además, esta estructura permite el trabajo en subgrupos, en tríadas, así como el reparto de tareas o temas y la coanimación. Permite igualmente conservar el rumbo de los objetivos del equipo.

Los equipos más numerosos parecen ser menos eficaces. En los que incluyen más de doce miembros, resulta difícil mantener la cohesión necesaria para poder realizar un objetivo común.

2. Desarrollar el sentimiento de pertenencia

Para el buen funcionamiento de un equipo es esencial que cada miembro decida voluntariamente ser parte integrante del mismo. Esta voluntad origina en el individuo el sentimiento de pertenencia. Este sentimiento se desarrollará gracias a las interrelaciones de los miembros, en función de la capacidad del equipo para que el individuo sienta su pertenencia al grupo, y también gracias a valores, normas de conducta y lenguaje comunes.

3. Permitir el compromiso personal

En un equipo, cada miembro deberá comprometerse en todos los planos, con sus competencias, su modo de hacer las cosas, y globalmente con su personalidad. Un equipo gana cuando aúna fuerzas complementarias. Por consiguiente, el equipo deberá reconocer y valorizar los recursos aportados por cada uno, sin disminuir la importancia de la contribución de uno con respecto a la del otro.

² Mucchielli, *óp. cit.*, pp. 45-48.



4. Conservar la unidad

Un equipo deberá poseer su propia identidad y formar una unidad que sobrepase la suma de los individuos que lo componen. En otras palabras, esta unidad permitirá al equipo sobrepasar las divergencias individuales, sin perder por ello las características propias de cada uno, y deberá favorecer un clima de trabajo saludable y permitir una mayor facilidad para movilizar al equipo a la hora de alcanzar un fin común.

5. Contemplar un objetivo común

La razón de ser del equipo de trabajo es alcanzar un objetivo común, esa es la idea que guiará la realización de todas las tareas que el equipo emprende. Los objetivos definidos por el equipo deberán ser comprendidos y aceptados por todos. Los miembros deberán sentirse mutuamente responsables de su logro. Además, los objetivos deberán ser claros, precisos y realizables, de modo que el equipo pueda encauzar su trabajo, motivado y con capacidad para juzgar su progreso.

6. Aceptar las dificultades

El trabajo en equipo conlleva necesariamente ciertas obligaciones que pueden percibirse como más o menos limitantes según los individuos. Trabajar con varias personas requiere en primer lugar ajustar los ritmos individuales al diapason del equipo. El grado de libertad individual se verá necesariamente afectado. Asimismo, es necesario que los miembros se sometan a una disciplina de grupo, a un método o táctica común de trabajo, coordinando el esfuerzo de cada uno de ellos.

7. Organizarse

Un equipo de trabajo deberá organizarse según los objetivos fijados. Las funciones y las tareas deberán distribuirse entre los miembros de forma que se aproveche la complementariedad del talento de cada uno. Las tareas deberán distribuirse con equidad, y todos los miembros deberán estar de acuerdo con esta distribución. Además, la autoridad del jefe de equipo deberá ser aceptada y reconocida por todos. Finalmente, la estructura organizacional deberá ser relativamente simple y flexible.

EL TÁNDEM INSTRUCTOR-TRABAJADOR SOCIAL: ¡TODO UN EQUIPO!

El instructor y el trabajador social formarán un auténtico equipo de trabajo cuando ambos tienen la voluntad de trabajar juntos y de utilizar las artes circenses como medio de intervención para el desarrollo personal y social de los participantes.

El conocimiento complementario de cada uno de ellos aumenta la eficacia de su tándem. Juntos, están en posición de planificar las actividades de circo más propicias para alcanzar los objetivos perseguidos, maximizando a la vez la seguridad física y emocional de los participantes. Durante la coanimación, uno puede tomar el liderazgo de la animación, mientras que el otro puede prestar una mayor atención a un participante en concreto o ayudar a su compañero.

Desde luego, para sacar provecho de todas estas ventajas del trabajo en equipo, el instructor y el trabajador social deberán invertir el tiempo y la energía necesarios para desarrollar cierta complicidad, ponerse de acuerdo en la metodología de trabajo, plani-



ficar las actividades y repartirse las tareas. Ambos deberán establecer compromisos, que serán más fáciles en la medida en que permitan avanzar hacia un fin común.

¡El Quijote y su fiel compañero!

Dada la diferencia de experticia entre el trabajador social y el instructor de circo, es frecuente que este último se haga cargo de la animación de las actividades más lúdicas, mientras que las tareas más formales relativas a la disciplina o a la ética sean asumidas por el trabajador social. Esta división del trabajo influye necesariamente en el modo en que ambos son percibidos por los participantes y podrá también ocasionar frustraciones en el tándem. Para evitar esta situación, es aconsejable que ambos se repartan las tareas preocupándose por las necesidades y los intereses de cada uno. Aparte de la enseñanza de las técnicas de circo, el trabajador social también podrá asumir fácilmente el liderazgo en otro tipo de actividades: el recibimiento, el calentamiento, los juegos de nombres o de grupo, la retroacción. Es más, el trabajador social que adquiera experiencia podrá desarrollar algunas habilidades circenses y por tanto enseñar algunas nociones con el apoyo del instructor de circo.

FAVORECER EL TRABAJO EN EQUIPO ENTRE LOS PARTICIPANTES

En los talleres de circo social, el instructor y el trabajador social incitan frecuentemente a los participantes a trabajar en equipos. El valor pedagógico de este planteamiento se deriva del trabajo colectivo, que promueve la participación activa de cada uno, la igualdad, la ayuda mutua, la confianza, la apertura, el respeto mutuo y la valoración personal.

El instructor y el trabajador social tienen un importante papel que desempeñar para favorecer este aprendizaje y convertir la experiencia del trabajo en equipo en positiva. Cuando apelan al trabajo en equipo, deben actuar en calidad de entrenador a la vez en los planos técnico y humano³: ayudar al equipo a definir un objetivo común realista, promover la participación de todos, sugerir roles para los participantes menos implicados, responsabilizar al equipo y enseñarle a estructurarse, facilitar la toma de decisiones, no obstante, sin decidir por el equipo, liberar los bloqueos y estimular la creatividad, valorar los logros, intervenir en caso de conflictos y, si es posible, prevenirlos.

El instructor y el trabajador social deberán servir de modelo de trabajo en equipo y compartir sus competencias con los participantes. El modo en el que se portan e interactúan, así como su complicidad, refuerzan el aprendizaje porque actúan como una manifestación concreta de las nociones teóricas propuestas. Así, los participantes aprovecharán estas condiciones óptimas para apropiarse de los fundamentos de las interacciones humanas y del trabajo colectivo.

³ Scholtes, P., Joiner, B., & Streibel, B. (2000). *Réussir en équipe: guide pratique d'animation, d'amélioration et de formation* (pp. 3-25). Montreal, Canadá: Actualisation.



MÓDULO 8 | TEXTO DE REFERENCIA 2

DISTRIBUCIÓN DE LA ENERGÍA EN UN BUEN EQUIPO DE TRABAJO⁴

por Richard Prigent

Un buen equipo de trabajo es un equipo cuyos miembros saben hacer un uso juicioso de la energía total disponible del grupo; es decir, es necesario que el equipo pueda transformar la energía individual de cada uno de sus miembros en energía de grupo.

Los dos factores que permiten esta transformación de las energías individuales en energía de grupo son en primer lugar, la identificación y la apreciación de un objetivo común, y en segundo lugar, la creación de relaciones interpersonales armoniosas entre los miembros.

Según el psicólogo quebequense Yves St-Arnaud⁵, la energía total disponible en un grupo, E_t , se distribuye en energía de producción, E_p , en energía de solidaridad, E_s , en energía de mantenimiento, E_m , y en energía residual E_r , es decir:

$$E_t = E_p + E_s + E_m + E_r$$

Veamos detalladamente cada uno de estos cuatro tipos de energía, que constituyen la energía total disponible necesaria al buen funcionamiento de un equipo.

ENERGÍA DE PRODUCCIÓN

En un buen equipo de trabajo, la mayor parte de la energía total disponible deberá dedicarse a la producción, es decir, al alcance de un objetivo común: la realización de la tarea que hay que cumplir.

En un grupo, la energía de producción es fuerte cuando los miembros tienen una visión clara y común de dicha tarea. Así, cuanto más unívoca sea la percepción de la tarea, más unánimemente valorarán los miembros el alcance del objetivo común, y más fuerte será la energía de producción del grupo.

Sin embargo, la energía de producción es eficaz en la medida en que ciertos obstáculos no se opongan momentáneamente a su utilización. Como veremos más adelante, si hay obstáculos, el equipo deberá consumir cierta cantidad de energía de mantenimiento para superarlos.

ENERGÍA DE SOLIDARIDAD

En un equipo de trabajo, cierta parte de la energía total disponible deberá utilizarse además para crear y mantener la solidaridad del grupo, es decir, establecer relaciones interpersonales armoniosas, sólidas y duraderas basadas en la confianza, de no ser así, el equipo podrá tener dificultades de producción. La cantidad de energía que hay que utilizar para crear solidaridad es más importante de lo que creemos a primera vista; sin embargo, no debería ser más importante que la cantidad de energía de producción.

⁴ Prigent, R. (1990). *La préparation d'un cours: connaissances de base utiles aux professeurs et chargés de cours* (pp. 205-209). Montreal, Canadá: Presses internationales Polytechnique. La autorización de reproducción de este aparte es una concesión de Presses internationales Polytechnique.

⁵ St-Arnaud, Y. (1978). *Les petits groupes: participation et communication*. Montreal, Canadá: Les Presses de l'Université de Montréal & Éditions du CIM. Ver también: St-Arnaud, Y. (1981). *Participación y Comunicación de Grupos*. Madrid, España: Anaya.



En un equipo, la energía de solidaridad es alta cuando los miembros pueden manifestarse mutuamente simpatía, comprensión y respeto, y ello a pesar de las diferencias de personalidad o de puntos de vista. Por otra parte, la energía de solidaridad será más alta en la medida en que los miembros de un equipo sientan placer en encontrarse, hablar y establecer relaciones interpersonales interesantes en el marco del alcance de un objetivo común. Tal clima de trabajo se traduce en seguridad y confianza, lo que hace más eficaz el uso de la energía dedicada a la producción.

Al contrario, un equipo en el que la energía de solidaridad es baja implica trabajar en un clima tenso, lo que provoca numerosos malentendidos y frustraciones individuales que perjudican el uso adecuado de la energía de producción. El equipo deberá por consiguiente, consumir una cantidad de energía de mantenimiento superior a la normal para conseguir un clima de trabajo propicio para la realización de la tarea común.

ENERGÍA DE MANTENIMIENTO

Por otra parte, en un buen equipo de trabajo, una parte de la energía total disponible deberá dedicarse, ocasionalmente y según la necesidad, al mantenimiento de las condiciones favorables de trabajo. En efecto, a pesar de un funcionamiento armonioso, puede suceder que un grupo deba enfrentarse a obstáculos que pueden perjudicar tanto el cumplimiento de la tarea como el clima de trabajo. Para superar estos obstáculos, el equipo deberá ser capaz de transformar una parte de su energía total disponible en energía de mantenimiento.

De hecho, un buen equipo de trabajo no tiene por qué ser necesariamente un equipo que nunca se haya enfrentado a obstáculos, sino más bien un equipo cuyos miembros están capacitados para atenuar o disipar los efectos de los obstáculos que dificultan el alcance del objetivo común o la creación y el mantenimiento natural de relaciones interpersonales armoniosas.

Sin embargo, se produce un riesgo de asfixia cuando un equipo dedica una cantidad demasiado elevada de su energía total disponible en la energía de mantenimiento. Así, aunque la energía de mantenimiento sea esencial, ésta no deberá ser la finalidad, porque el principal objetivo de un grupo de trabajo, recordémoslo, no es observarse con complacencia, sino realizar una tarea en las mejores condiciones posibles.

ENERGÍA RESIDUAL

Finalmente, en un buen equipo de trabajo la energía residual debe ser prácticamente inexistente, porque se trata de energía individual no transformada o no invertida en el grupo, es decir, *energía no utilizada*. Así, los miembros que se niegan a implicarse, se ausentan, llegan tarde sin ninguna razón, se muestran indiferentes a todo, permanecen callados en las reuniones, esconden su descontento u otro sentimiento, etc., son miembros que engendran energía residual.

De esta manera, cuando en un equipo, la cantidad de energía residual es superior a la suma de todas las demás energías, este equipo tendrá pocas posibilidades de cumplir su tarea con éxito. A la inversa, cuanto más baja sea la energía residual, mayores serán las posibilidades de éxito del equipo.



En resumen, podemos decir que un buen equipo de trabajo es un equipo cuyos miembros:

- Identifican y valoran el alcance de un objetivo común;
- crean y mantienen relaciones interpersonales armoniosas;
- superan los obstáculos que dificultan el buen desarrollo de las actividades;
- se implican y se comprometen en todos los planos.

RECOMENDACIONES RELATIVAS A LAS PRIMERAS SESIONES DE TRABAJO EN EQUIPO

Cuando un profesor (en nuestro caso, instructor o trabajador social) forma equipos de trabajo en su clase (en nuestro caso, talleres), deberá comprender bien que, al principio, cada equipo no es más que un simple grupo de personas, y no una entidad productiva como tal, sino más bien, en cierto modo, un “grupo que hay que construir”.

Por ello, los miembros de cada grupo constituido deberán utilizar, en sus primeras reuniones, una parte de la energía total disponible del grupo para efectuar las siguientes acciones:

- Procurar que se establezca un buen contacto entre ellos;
- comparar las percepciones individuales del objetivo común;
- definir y repartir las tareas necesarias para la realización del trabajo;
- procurar que cada uno se exprese y se comprometa.

La realización adecuada de todas estas acciones permitirá al grupo transformar las energías individuales en energía de grupo, y utilizar esta energía para alcanzar los dos objetivos principales de un buen equipo, a saber:

- La identificación y la valoración de un objetivo común;
- la creación y el mantenimiento de relaciones interpersonales armoniosas. [...]

RECOMENDACIONES RELATIVAS A LA PARTICIPACIÓN EFICAZ DE LOS MIEMBROS DE UN EQUIPO

Cuando los miembros del equipo constituido empiezan a trabajar en la realización de la tarea que hay que cumplir, deberán estar atentos en aplicar constantemente ciertos principios que les permitirán mantener una participación y una comunicación adecuadas. Cada miembro deberá velar permanentemente por:

- Participar unas veces como emisor, otras como receptor;
- dirigirse al grupo y no a un solo individuo;
- participar de modo positivo;
- participar en el liderazgo;
- mostrar atención hacia los otros;
- comunicar sus sentimientos e impresiones.



MÓDULO 8 | ACTIVIDAD 1

JUEGO DE LOS CUADRADOS⁶

OBJETIVO

Comprender la relación de interdependencia entre los miembros de un equipo.

Duración de la actividad
60 minutos

Material
Para cada equipo: un sobre que contenga 21 trozos de cartón (ver sección "Material")

Número de participantes
20 a 25



EXPERIENCIA

El formador invitará a los participantes a formar equipos de tres a seis miembros y a sentarse alrededor de una mesa o en el suelo. Distribuirá un sobre, ver sección "Material" de esta actividad, a cada equipo y explicará el procedimiento para repartir los trozos entre los miembros del equipo, o él mismo hará el reparto:

1. Atribuir una letra a cada miembro del equipo: A, B y C si el equipo está compuesto por tres personas; A, B, C y D para cuatro personas; y así sucesivamente hasta un máximo de seis personas por equipo.
2. Sacar los trozos de cartón del sobre. Agrupar sólo los trozos marcados con una letra y hacer lo mismo con los que están señalados con letras y números.
3. Para los trozos marcados sólo con una letra: cada miembro del equipo deberá tomar los trozos que correspondan a su letra. Volver a introducir en el sobre todos los trozos marcados con una letra inútil en su equipo (p. ej., si el equipo está compuesto por cuatro miembros, introducir los trozos marcados E y F en el sobre).
4. Para los trozos marcados con letras y números: conservar sólo los trozos en los cuales aparece el número que corresponde al número de personas que componen el equipo (p. ej., si el equipo está compuesto por cuatro miembros, conservar sólo los trozos en los que aparece un 4 y volver a introducir los otros en el sobre). Cada miembro del equipo debe tomar de nuevo los trozos que correspondan a su letra. (p. ej., el trozo "4 = C" será atribuido al miembro C, mientras que el trozo "4 = D" será atribuido al miembro D).

Seguidamente, el formador dará las siguientes consignas:

1. Tienen trozos de cartón de formas diferentes. La tarea consiste en construir cuadrados iguales con los trozos de cartón. Una sola combinación permitirá obtener cuadrados del mismo tamaño para todos los miembros del equipo.

⁶ Inspirado y adaptado de: Bavelas, A. (1973). The Five Squares Problem - An Instructional Aid in Group Cooperation. *Studies in Personnel Psychology*, 5, 29-38; Hope, A. & Timmel, S. Cooperative Square Exercise. En Autores (Eds.), *Training for Transformation, Book 2* (pp. 86). Londres, Inglaterra: ITDG Publishing; Lotan, R. A., Bunch, G. & Gainsburg, J. (Invierno 2002). *Circles, Broken Squares*. Recopilación de textos del curso Teaching in Heterogeneous Classrooms (ED284. Enseñar en Clases Heterogéneas), Stanford University, Stanford, CA. Recuperado de: <http://www.stanford.edu/class/ed284/csb/>



2. Realizarán la tarea en silencio, sin comunicación verbal. En ningún caso podrán indicar a los otros dónde deben colocar un trozo, ya sea de modo verbal o por gestos.
3. No podrán tomar o pedir una pieza, pero podrán darla a los otros, una a la vez, directamente en la mano.



OBSERVACIÓN

- ¿Qué observaron?
- ¿Consiguieron cumplir la tarea respetando las consignas (p. ej., sin hablar y sin indicar a los otros dónde deben colocar sus trozos)?
- ¿Estaban atentos a las necesidades de sus compañeros de equipo?



INTEGRACIÓN

- ¿Qué sintieron cuando alguien tenía una pieza clave, pero no veía la solución?
- ¿Qué sintieron cuando no veían la solución, mientras que otros se impacientaban?
- ¿Qué sintieron cuando alguien completó su cuadrado y se retiró sin que su solución permitiera a los otros miembros del equipo completar su cuadrado?
- ¿Qué facilitó y qué obstaculizó el cumplimiento de la tarea?
- ¿En qué se parece esta actividad al trabajo en equipo?
- ¿De qué forma la interdependencia afecta las relaciones entre los miembros de un equipo? ¿Y los resultados alcanzados?



APLICACIÓN

- ¿Cómo pueden aplicar estos principios a su tándem?

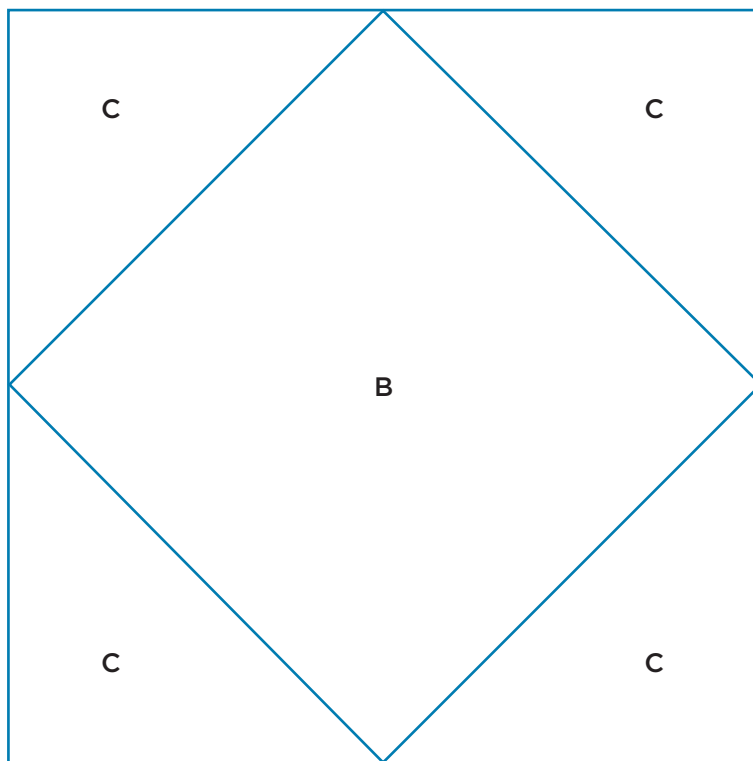
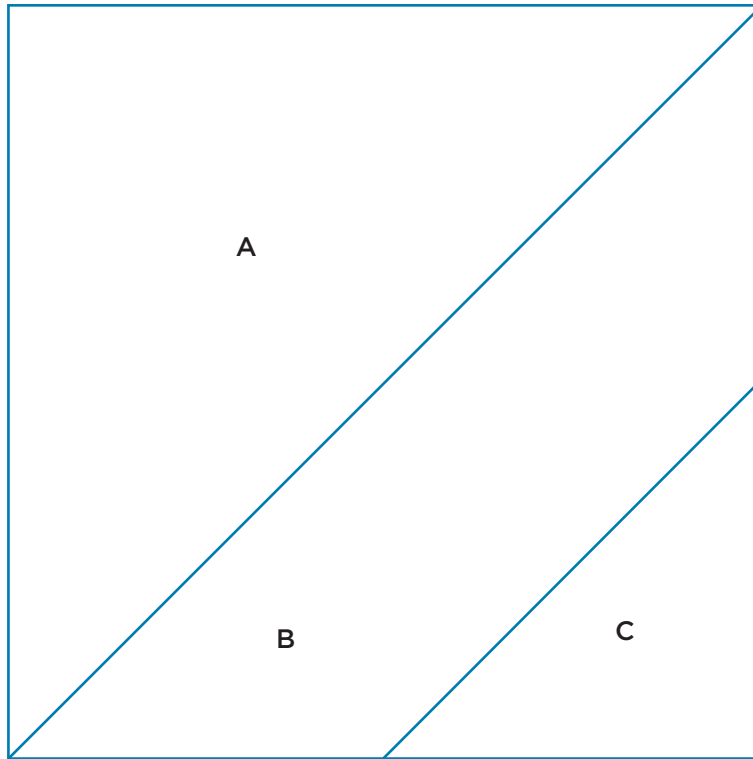
MATERIAL

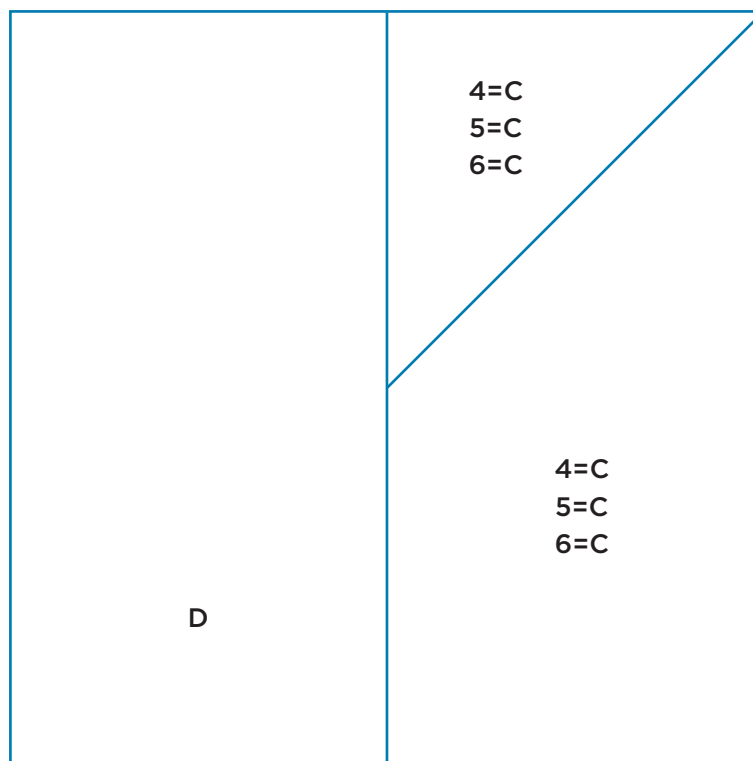
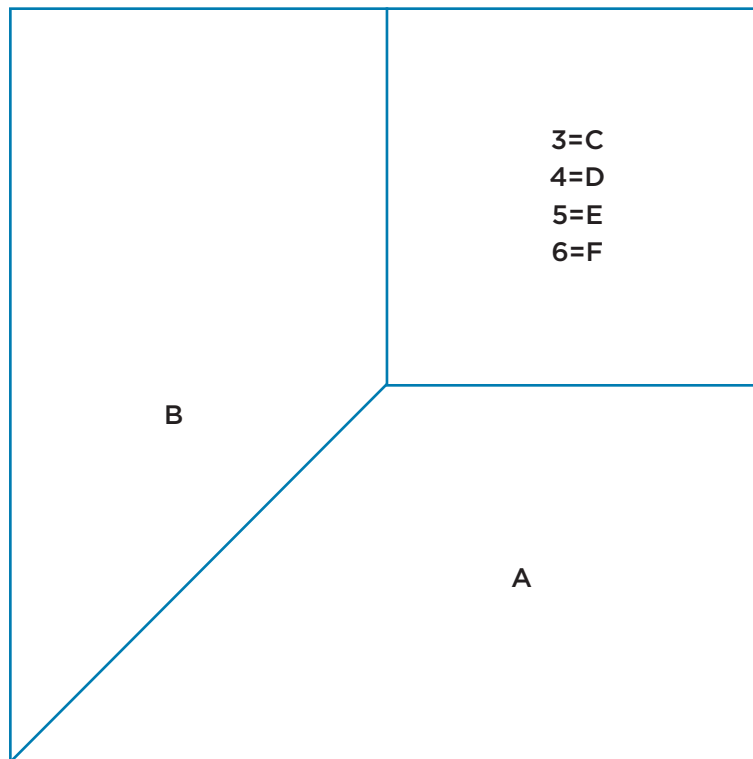
Instrucciones para preparar cuadrados cortados en trozos.

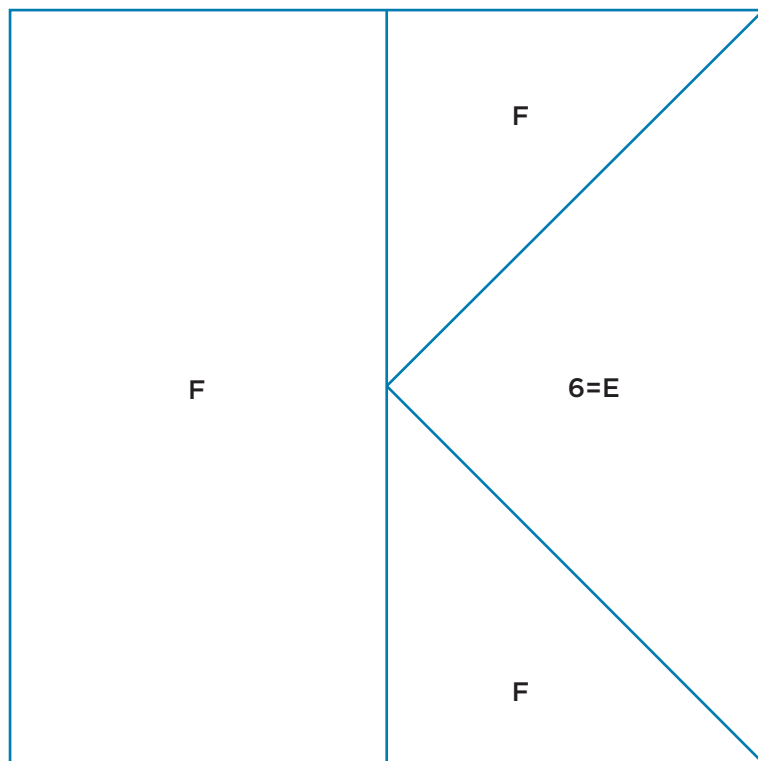
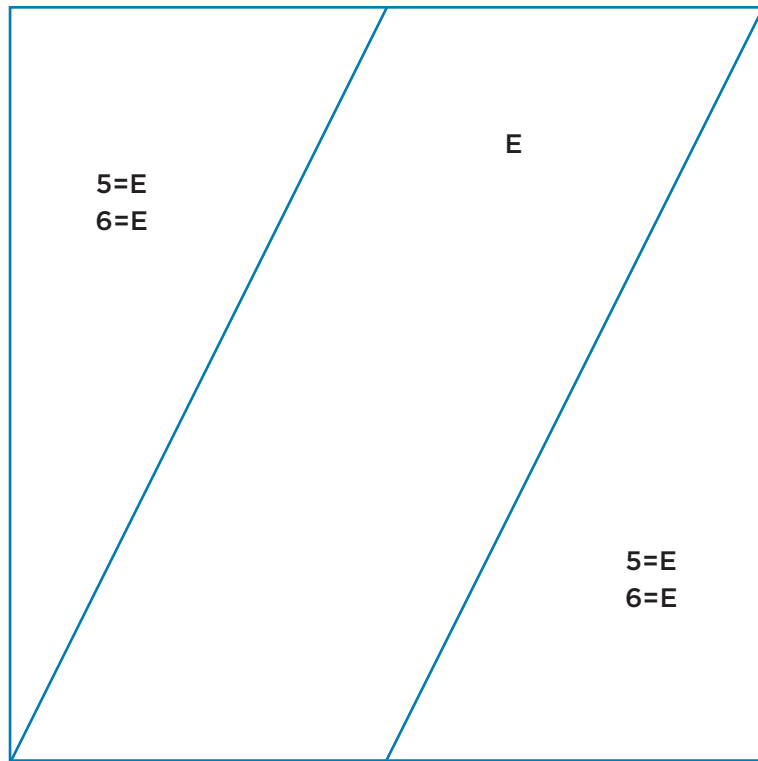
Cada equipo de tres a seis personas recibirá un juego de cuadrados en un sobre. Cada sobre contendrá trozos de cartón de formas diferentes que permiten construir hasta seis cuadrados del mismo formato. Cuando se recorten las formas, es esencial seguir las proporciones indicadas más adelante, ya que ciertas piezas deberán ser intercambiables.

Se aconseja que cada juego sea de un color diferente para no mezclar los trozos de un equipo con los de otro. Para añadir un grado de dificultad, se sugiere marcar cada uno de los trozos por delante con letras y números según una orientación aleatoria.









MÓDULO 8 | ACTIVIDAD 2

PASAR LA CUERDA

OBJETIVO

Comprender cómo funciona un equipo.

Duración de la actividad
30 a 45 minutos

Material
Colchonetas de gimnasia, una cuerda de por lo menos 3,50 m de longitud

Número de participantes
20 a 25



EXPERIENCIA

El formador colocará previamente una cuerda en posición horizontal y a un metro de altura. Podrá fijarse a cualquier objeto. Podrá aumentarse la altura de la cuerda hasta un metro y medio con grupos avanzados. El objetivo de la actividad es que todos los miembros del grupo pasen por encima de la cuerda, sin tocarla. El grupo deberá desarrollar una estrategia de equipo para alcanzar este objetivo y ponerla en práctica.



OBSERVACIÓN

- ¿Qué observaron durante la actividad?
- ¿Quién asumió el liderazgo? ¿Cómo?
- ¿Quién cooperó? ¿Cómo?
- ¿Quién se resistió? ¿Cómo?



INTEGRACIÓN

- ¿Cómo se sintieron a lo largo de la actividad?
- ¿Qué estrategia utilizaron para alcanzar su objetivo?
- ¿Qué elementos los ayudaron a alcanzar el objetivo? ¿Cuáles obstaculizaron?
- ¿De qué otra manera pudieron haber alcanzado el objetivo?
- ¿Qué roles desempeñaron los miembros del equipo?
- ¿Qué favorece el desarrollo del espíritu de equipo?



APLICACIÓN

- ¿Como instructores o trabajadores sociales, qué acciones van a proponer para favorecer el desarrollo del espíritu de equipo entre los participantes de los talleres de circo social?
- ¿De qué forma el espectáculo puede desempeñar un papel movilizador que favorezca el desarrollo del espíritu de equipo?
- ¿Cuáles son los roles o funciones que suelen desempeñar en su equipo de animación? ¿Cuáles les gustaría desarrollar?



MÓDULO 8 | ACTIVIDAD 3

DIBUJO A DOS

OBJETIVO

Comprender los desafíos relacionados con el hecho de compartir el liderazgo.

Duración de la actividad
30 minutos

Material
Una hoja de papel y un lápiz por cada equipo de dos personas

Número de participantes
20 a 25



EXPERIENCIA

El formador conformará equipos de dos personas. A partir de ese momento, los participantes deberán guardar silencio durante toda la actividad. El formador entregará una hoja de papel y un lápiz a cada equipo y explicará que sus dos miembros deberán sujetar juntos el lápiz y hacer un dibujo sin ponerse previamente de acuerdo sobre lo que van a dibujar. Cuando los equipos estén a punto de terminar el dibujo, el formador anunciará el final del tiempo y cada equipo deberá firmar su dibujo. Cuando los dibujos estén acabados y firmados, presentarán su obra al resto del grupo, luego el formador iniciará la reflexión.



OBSERVACIÓN

- ¿Quién decidió lo que iban a dibujar? ¿Cómo?
- ¿Hubo momentos en los que el lápiz estaba parado?
- ¿Cómo se compartió el liderazgo?
- ¿Qué indicios anunciaban una transición del liderazgo?
- ¿Qué sintieron cuando eran el líder? ¿Su compañero los dejaba expresar sus ideas?
- ¿Qué sintieron cuando se dejaban llevar? ¿Creen que escucharon bien a su compañero?



INTEGRACIÓN

- ¿Están satisfechos con su dibujo?
- ¿Fue difícil no poder comunicarse de modo verbal?
- ¿Las ideas de uno influyeron y estimularon las del otro, y viceversa?
- ¿Qué desafíos hay que considerar cuando hay que compartir el liderazgo?
- ¿Qué pasaría si fuera la misma persona la que tomara el liderazgo de principio a fin?



MÓDULO 8 | MENSAJES CLAVE

Un equipo de trabajo se centra a la vez en la tarea y en el grupo.

La definición y la búsqueda de un objetivo común movilizan el talento y el esfuerzo de todos los miembros del equipo.

El trabajo en equipo requiere organización y gran capacidad de adaptación.



MÓDULO 9	PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO
MÓDULO 10	PLANIFICACIÓN
MÓDULO 11	ANIMACIÓN Y GESTIÓN DE GRUPO
MÓDULO 12	ASOCIACIÓN
MÓDULO 13	GESTIÓN DE CONFLICTOS
MÓDULO 14	RELACIONES INTERCULTURALES



Una parte del planteamiento pedagógico consiste en ofrecer una presencia cálida, constante e incondicional, que no sea amenazante ni molesta, y que permita a los jóvenes participar a su propio ritmo. Recuerdo a un chico que pasó casi dos años ante nuestros talleres de circo en Los Ángeles sin participar nunca en él. Echaba una ojeada, motivado por la curiosidad, pero no participaba. Cuando finalmente se decidió a tomar parte en los entrenamientos, quedó rápidamente fascinado por el malabarismo. Hoy es uno de nuestros participantes más avanzados y aplicados: puede hacer malabarismos con cinco bolos y siete pelotas. Si lo hubiéramos presionado a participar o insistido demasiado, sin duda este joven habría dejado de venir a curiosear por los talleres. Pero gracias a que permanecemos tranquilos, abiertos y conscientes de su presencia sin ponerle condiciones, se acercó a nosotros a su modo cuando se sintió preparado para ello. De esta manera pudimos entrar en contacto con él.

Philip Solomon, Instructor de Circo Social,
Cirque du Monde, Los Ángeles



OBJETIVOS DEL MÓDULO

Al final del módulo, el instructor y el trabajador social deberán ser capaces de:

1. Reconocer los planteamientos que influyen en la pedagogía del circo social;
2. comprender los vínculos entre los pilares del circo social y su planteamiento pedagógico;
3. comprender las competencias y los desafíos de un buen pedagogo;
4. reconocer las condiciones que crean un entorno propicio para el aprendizaje.

CONTENIDO DEL MÓDULO

TEXTOS DE REFERENCIA

- El planteamiento pedagógico del circo social
- Competencias pedagógicas del instructor de circo social
- El proceso pedagógico
- Educar para una ciudadanía de pleno derecho

ACTIVIDADES

- Taller exitoso
- Escudos

MÓDULO 9 | INTRODUCCIÓN

El planteamiento pedagógico del circo social es el resultado de la experiencia, la práctica y la reflexión de muchos instructores y trabajadores sociales que han participado en formaciones y que han animado talleres en todo el mundo durante años. Poco a poco han ido emergiendo afinidades entre este planteamiento y los del mundo de la educación, como el aprendizaje experiencial o el aprendizaje cooperativo, que gozan ya de cierta notoriedad. Este planteamiento innova por el modo en el que integra las artes circenses en una serie de estrategias pedagógicas.

El planteamiento del circo social se basa ante todo en una pedagogía participativa. Más que expertos que transmiten sus conocimientos, los instructores y trabajadores sociales en circo social son animadores, acompañantes, mediadores y facilitadores que emplean sus recursos creativos para generar experiencias pedagógicas significativas. Para ello, deben prestar una atención particular a la calidad de las relaciones que establecen con los participantes. También es primordial que adopten en cada momento un comportamiento coherente, ético y marcado por el respeto, que favorezca a la vez la libertad de expresión de los participantes.

Esta visión pedagógica está directamente vinculada al objetivo principal que busca el circo social: el desarrollo personal y social de los jóvenes. A través de las actividades y aprendizajes, pero también por su actitud respecto al grupo, los instructores y los trabajadores sociales crearán las condiciones que permitirán a los participantes transformar y utilizar sus conocimientos y sus experiencias para recrear. En otras palabras, esta visión sitúa a las artes circenses como puente entre la pedagogía, la intervención social y la expresión artística.



MÓDULO 9 | TEXTO DE REFERENCIA 1**EL PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO DEL CIRCO SOCIAL***por Normande Hébert, Michel Lafortune y Elisa Montaruli*

El planteamiento pedagógico del circo social, elaborado a lo largo de los años, es el resultado de la práctica. Se basa en la observación, en la reflexión y en los numerosos intercambios entre instructores y trabadores sociales que han impartido las formaciones del *Cirque du Soleil* en todo el mundo y que se han implicado directamente en la acción. En resumen, el *Cirque du Soleil* ha impartido un centenar de formaciones a unos 1 600 participantes, que han sido estimulados por los contenidos propuestos y que han compartido generosamente su experiencia.

El planteamiento del circo social se distingue ante todo por su intención pedagógica, que pretende ofrecer a los participantes otro modo de aprender y de realizarse personalmente a través de disciplinas artísticas. Para ello, esta iniciativa crea espacios de aprendizaje basados en el respeto, la seguridad y el placer, y define un espacio físico y psicológico que permite reinventarse gracias al aprendizaje. Un espacio en el que pueden recrear nuevas perspectivas y reinventarse a sí mismo y en el que se descubre la capacidad de aprender. El aprendizaje de las técnicas de circo es el medio pedagógico principal utilizado para ofrecer a los participantes desafíos dosificados y progresivos que les permitan desarrollar sus habilidades sociales, su creatividad y su capacidad de afirmación, y a la vez mejorar sus condiciones físicas. Las interacciones entre las disciplinas propias del circo y el hecho de que los talleres se desarrollen en contextos culturales y sociales muy diversificados contribuyen a la evolución continua de la pedagogía del circo social.

La primera parte de este texto presenta las características del planteamiento pedagógico del circo social articulado en torno a sus siete pilares tal como se describen en el primer módulo de esta guía sobre circo social. Es posible abordar estos últimos bajo diferentes enfoques. Como el enfoque privilegiado en el marco de este texto es el de la pedagogía, se pondrá una atención particular a las responsabilidades de los instructores y los trabajadores sociales.

Este ejercicio de conceptualización de nuestras prácticas nos ha permitido identificar las afinidades existentes con conceptos pedagógicos actuales, y creemos interesante referirnos a ellos en esta fase a fin de ofrecer pistas que podrán alimentar la reflexión. En la segunda parte, trataremos de establecer las relaciones entre ciertos planteamientos contemporáneos de la educación, en su mayoría provenientes de una corriente llamada socioconstructivismo, y la pedagogía del circo social. Esta exploración, aunque no sea exhaustiva, puede inspirar a los formadores en su enseñanza. Saber de dónde se viene puede ayudarnos a definir adónde se va.

LOS PILARES DEL PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO DEL CIRCO SOCIAL**1. El espacio lúdico y seguro**

El espacio lúdico corresponde al contexto de aprendizaje en el que se desarrollan los talleres de circo social. A menudo, las personas en situación vulnerable tienen sentimientos contradictorios frente a las actividades de aprendizaje. Estos sentimientos se derivan de experiencias anteriores asociadas al fracaso. La utilización del juego permite

reconciliarlos con el proceso de aprendizaje, al crear un ambiente motivador que capte su atención. Los participantes reconstruyen de esta manera el placer de aprender y emprenden actividades voluntariamente, y no por obligación: se abren a nuevas experiencias y riesgos, abandonando gradualmente sus resistencias.

El espacio físico de aprendizaje desempeña también un papel importante en el planteamiento pedagógico del circo social. Los talleres se realizan generalmente en espacios adaptados con unas características particulares, ya sea la altura de los techos o la superficie reservada para los movimientos. Este espacio posee ya un carácter fuera de lo ordinario:

El taller se puede dar en una sala muy bien equipada o en un gimnasio sin ningún atractivo, lo importante es hacer que el *lugar sea mágico* y “*sagrado*”. Unos focos de luz o disponer el material de forma organizada y artística permitirá crear un espacio protector para los jóvenes y las actividades. Reproducir el ambiente y la dinámica que encuentran los jóvenes en su medio habitual no nos ayudará a alcanzar nuestro objetivo. Al contrario, el espacio de los talleres debe proporcionarles otra forma de relacionarse consigo mismos, con los demás y con el mundo. Debemos establecer reglas propias para utilizar este espacio. Cuando entramos en él es para trabajar, no está permitido discutir, para esto se habilitará un espacio especial. La preparación de los talleres también se realizará en otro espacio separado. Abramos las puertas a la magia del cambio.

[...] Los talleres representan entre 5 y 20 horas semanales en la vida de estos jóvenes, y el resto de su vida transcurre en otro lugar, por lo tanto, es necesario facilitarles un *espacio para la palabra* (que debe ser igualmente un espacio físico) entre ambas realidades. Como todo cambio interior implica y provoca un cambio exterior, los jóvenes necesitarán interpretar y dar nombre a lo que experimentan en sus vidas. Ciertos modelos de talleres incluyen la presencia de un trabajador social. Una de sus funciones podría ser la de servir de enlace entre esos dos mundos que se revelan y se crean recíprocamente. Este espacio para la palabra también será un lugar de reuniones e intervenciones individuales que requieran cierta intimidad.¹ [Nuestra traducción]

El espacio se estructurará para dar lugar a rituales, que por definición son gestos conocidos que darán una forma de seguridad, y un conjunto de normas de conducta seguras: el ritual de preparación del lugar donde se realizará el taller, el ritual de llegada y el ritual de salida permiten canalizar las energías hacia convenciones positivas para el grupo.

2. El vínculo con la comunidad

El circo social está a favor del vínculo del aprendizaje con la comunidad. La presentación de un espectáculo de circo ante un público variado de la comunidad permite a los participantes anclar su aprendizaje a la realidad. Cuando crean este tipo de encuentro, el instructor y el trabajador social abren la vía a los cambios de percepción de la comunidad frente a los participantes, y viceversa. Estos cambios, que emergen del reconocimiento de los esfuerzos o del talento demostrado en los espectáculos, pueden prolongarse en las interacciones cotidianas. En efecto, no hay que subestimar nunca el poder de transformación que tienen los miembros de una comunidad cuando, con una simple mirada, una sonrisa o un aplauso, pueden reducir la tensión que viven los participantes marginales y crear un espacio de convivencia sana.

¹ Morelli, D. & Lafortune, M. (2003). *Le Phénix: Integración del Concepto de Resiliencia en las Prácticas del Cirque du Monde* (1ª versión - 29 de agosto, pp. 29). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil, Dirección de Asuntos Sociales y Cooperación Internacional.



Además de los contactos durante el espectáculo, el circo social permite una mayor implicación de los miembros de la comunidad en sus proyectos. Por ejemplo, éstos pueden participar en la fabricación de trajes o en la producción de material de circo. Cada ocasión para restablecer los lazos entre los participantes y la comunidad contribuirá con el desarrollo del tejido social y, al mismo tiempo, facilitará el acceso a los recursos. El planteamiento pedagógico del circo social construye así las bases necesarias para que los participantes puedan ocupar su lugar como ciudadanos en la comunidad.

3. La expresión y la creatividad

Los instructores y los trabajadores sociales que animan los talleres de circo social tienen como objetivo crear un entorno que permita a todos los participantes contribuir en la evolución del grupo, independientemente de su ritmo de aprendizaje y sus habilidades. La expresión, la creación y la representación son los medios pedagógicos en los que se apoyarán para que cada participante encuentre su lugar en el proyecto del grupo.

Esta pedagogía inclusiva incita a los participantes a expresar lo que son, lo que desean, lo que les interesa, pero también lo que les preocupa. Cuando expresan sus preocupaciones, toman poder sobre ellas y buscan los medios para transformar su realidad. Los instructores y los trabajadores sociales deberán apoyar este proceso ayudando a los participantes a utilizar su creatividad para transformar las experiencias conflictivas en herramientas de desarrollo personal.

En la pedagogía del circo social, la creatividad se pone al servicio de los participantes, instructores y trabajadores sociales. Para los participantes, se trata de un medio adecuado para controlar y cambiar su realidad. En cuanto a los instructores y a los trabajadores sociales, ellos mismos deberán ser creativos para utilizar las estrategias pedagógicas más adecuadas.

4. La colaboración social-circo

La pedagogía del circo social se aplica a través de una animación en tándem.

En los talleres de circo social, el desarrollo de la autoestima de los participantes no procede únicamente de la práctica individual de las artes circenses, sino también de los contactos que éstos mantienen con sus iguales y de la dinámica establecida en el grupo, así como de sus relaciones, como individuos y como colectivo, con sus instructores y sus trabajadores sociales.

Aunque la escucha y la ayuda personalizada estén presentes en el planteamiento de circo social, la eficacia de este último como medio de intervención se basa principalmente en la acción, en este caso el circo, y en una orientación dispensada por dos tipos de animadores con cualidades técnicas diferentes que trabajan en tándem con un grupo de participantes.

Esta colaboración social-circo engendra una calidad superior de enseñanza, ya que reúne dos tipos de cualidades que permiten descifrar las situaciones y encontrar soluciones según enfoques complementarios de análisis y de intervención. El valor añadido para los animadores se explica por el hecho de que cada uno actúa para el otro como fuente de apoyo y motivación.



5. La duración en el tiempo

Para crear condiciones de cambios profundos, el planteamiento pedagógico se orienta hacia la duración en el tiempo. El circo social no propone intervenciones puntuales, sino más bien un proceso de acompañamiento a los participantes que tiene una duración lo suficientemente larga como para dar oportunidades de consolidación y de integración de los aprendizajes.

Según una perspectiva temporal, podemos representar gráficamente el planteamiento pedagógico del circo social a través de un rombo. El rombo evoca una estrategia que tendrá una duración de varios meses, durante la cual las estrategias pedagógicas variarán. Al principio, todos están en el punto A del rombo. Éste corresponde al inicio de los talleres, a la toma de contacto con el grupo, a la integración de las personas y de los contenidos de aprendizaje. Durante este período, las estrategias de los animadores se orientarán sobre todo a cautivar a los participantes y a motivarlos para que se impliquen plenamente en los talleres.

FIGURA 9.1 - EL ROMBO



Luego, los animadores comenzarán a implementar los rituales, los ritmos y los códigos de conducta. Al compás de la evolución de los talleres y de las semanas, los animadores propondrán nuevos aprendizajes, disciplinas y juegos. Estamos en la fase de exploración, que se extiende hasta la mitad de la duración prevista del proyecto. Durante este período, los pedagogos podrán mantener el interés de los participantes proponiendo contenidos variados y adaptados. Una vez que estén implicados en una verdadera relación de confianza con los participantes, los pedagogos serán más solicitados para acompañar del desarrollo personal de los participantes.

En la segunda fase, el tándem de animadores presentará el proceso de elaboración de un espectáculo o una presentación. Se pedirá a los participantes que se concentren en el aprendizaje de una o dos disciplinas en particular. Se iniciará entonces el proceso creativo en torno a una temática, adecuadamente definida por el grupo, que les permitirá dirigirse juntos hacia la culminación del proceso, representado por la otra punta del



rombo. Este resultado corresponde a la presentación del espectáculo y a la retroalimentación sobre experiencia, en su conjunto, que se ha vivido durante el proceso.

6. Un planteamiento centrado en los participantes

• Una pedagogía que prioriza la igualdad, la participación y el respeto mutuo

En el marco del circo social se favorece el grupo de aprendizaje, en el que cada uno pueda aprender y enseñar. El instructor y el trabajador social no poseen el don del conocimiento, sino más bien la motivación para compartir y construir juntos. La finalidad es desarrollar una habilidad para trabajar y aprender con otros, para implicarse activa y colectivamente en la tarea. Esta pedagogía permite crear un clima de intercambio e implicación entre instructores, trabajadores sociales y participantes, y que resulte en la apertura del instructor y del trabajador social a las competencias y aportes de los participantes y en la creación de un clima desprovisto de competitividad malsana, un clima en el que reina la cooperación.

• Una pedagogía que requiere una inversión afectiva de los participantes, instructores y trabajadores sociales

El instructor y el trabajador social de circo social se encuentran en una posición privilegiada para crear lazos afectivos con los participantes. Es más, en su relación afectiva, ambos deben jugar el papel de modelos coherentes con lo que piden a los participantes. Deben ser modelos en su comunicación verbal y no verbal, en su motivación personal, en sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje, lo mismo que en su flexibilidad pedagógica. En el marco del circo social, el instructor y el trabajador social suelen figurar entre los primeros adultos en los que los participantes depositan de nuevo su confianza. Con frecuencia, debido a la ruptura con la sociedad o al aislamiento en su mundo, los participantes ven al instructor o al trabajador social como el primer enlace en su reconciliación con la comunidad. Sus actitudes de apertura, empatía y estímulo, en los momentos formales e informales, marcan la diferencia.

• Una pedagogía basada en la sinergia del grupo

La intervención en grupo sólo podrá funcionar si se cumplen los siguientes criterios²:

- El grupo se considera como un todo, como un trampolín de cambio. La pertenencia, la confianza y el apoyo mutuo que se ofrece a los miembros del grupo crean un fuerte sentimiento de autovaloración y seguridad.
- La cohesión del grupo se percibe como un aliado y no como una amenaza a la autoridad del instructor y del trabajador social. Éstos no tienen que considerarse como expertos que deben saberlo todo. No son expertos de los contenidos, son expertos de los procesos.
- La evolución espontánea y los procesos dinámicos del grupo son las herramientas del instructor y del trabajador social. Para aprovecharlas y utilizarlas, el tándem deberá utilizar la escucha, dar prueba de cierta humildad y desarrollar al máximo su papel de facilitadores.

La imagen del círculo es muy útil para representar visualmente la sinergia del grupo. El círculo evoca la pista bajo la carpa y el modo de reunirse. Está permanentemente presente en el recibimiento, y en la reflexión que permite a cada uno tomar la palabra y ser reconocido. Así, se creará una dinámica de grupo donde cada uno va nutriendo al grupo a partir de lo que es al principio y de lo que llegará a ser a través del proceso. La idea del círculo facilita las interacciones con el grupo, permitiendo a cada uno ver y ser visto por los otros. Representa la fluidez y la dinámica que canaliza la energía del grupo.

² Berteau, G. (Noviembre, 2009). *Comment pouvons-nous utiliser le groupe comme levier dans les expériences de cirque social?* Ponencia presentada en el marco del "Seminario Avanzado de Formadores en Circo Social" del Cirque du Soleil, Dirección de Circo Social. Montreal, Canadá.



7. Las asociaciones

En cada proyecto, el planteamiento pedagógico del circo social está influenciado por el organismo socio. Mientras que el socio-circo aporta sus conocimientos técnicos y artísticos y propone el modo de conjugarlos con la intervención social, el socio-social proporciona el medio natural en el que se materializa el planteamiento del circo social. Este último interviene según un planteamiento que le es propio y que procede de un conocimiento profundo de la cultura local y de la población con la que trabaja. Ambos socios deberán tener en cuenta estas realidades para crear un proyecto concordante y beneficiarse mutuamente.

PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS DE REFERENCIA

Ahora que hemos expuesto los nexos entre los pilares del circo social y su planteamiento pedagógico, proseguimos la reflexión para intentar definir los puntos de convergencia entre el planteamiento pedagógico del circo social y ciertos planteamientos contemporáneos de la educación. Entre ellos los que nos parecen más interesantes son: el aprendizaje experiencial, el aprendizaje contextualizado, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje estratégico y la pedagogía de la toma de conciencia.

1. El aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial se define como un proceso en el que alguien, tras haber vivido una experiencia, emprende un proceso de reflexión que lo llevará a acciones.³ Sus tres principios fundamentales son la continuidad, la interacción y la reflexión. La experiencia presente se apoya en las experiencias anteriores y modifica las experiencias futuras. Toda experiencia es el resultado de la interacción entre la subjetividad de quien vive la experiencia (su historia, su realidad económica y su realidad afectiva) y las condiciones objetivas del entorno físico y social (la realidad en la que se vive la experiencia). Es necesario reflexionar sobre las experiencias para encontrar respuestas, porque éstas no emergerán espontáneamente.

El aprendizaje experiencial propone un ciclo de cuatro etapas para favorecer el aprendizaje. La primera etapa, la experiencia, corresponde a la experiencia vivida, por ejemplo una actividad. La segunda etapa, la observación, consiste en identificar lo que ha ocurrido. La tercera etapa, la integración, es el análisis de las causas y las consecuencias de la experiencia vivida y sus conclusiones. La etapa final consiste en aplicar estas conclusiones a otro contexto, por ejemplo a la vida personal o profesional. Este modelo pedagógico se describe en detalle en la sección sobre el planteamiento para la formación de los instructores y trabajadores sociales en la introducción de esta guía (ver pp. 11).

• Elementos del aprendizaje experiencial en el circo social

El circo social proporciona una multitud de ocasiones para vivir experiencias estimulantes que pueden engendrar reflexiones encaminadas al desarrollo personal y social de los participantes. Estas experiencias suelen vivirse a través del juego y de la práctica de las disciplinas de circo, y por tanto en un marco a la vez lúdico y seguro. El trabajo en tándem ofrece una oportunidad interesante para poner en práctica los fundamentos del aprendizaje experiencial: la experiencia suele ser provocada por el instructor, mientras

³ Ver: Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos*. Nueva Exposición de la Relación entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo. Barcelona, España: Paidós, 1989; Dewey, J. (1939). *Experiencia y Educación* (Trad. L. Luzuriaga. 2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Losada, 1943; Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; Kolb, D. A. & FRY, R. (1975). Towards an Applied Theory of Experiential Learning. En Cooper, C.L. (Ed.), *Theories of Group Processes* (pp. 33-56). Nueva York, NY: John Wiley; Ménard, L. (2007). Apprentissage expérientiel. En Raby, C. & Viola, S. (Eds.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la pratique à la théorie* (pp. 107-134). Anjou, Canadá: Les éditions CEC.



que el trabajador social facilitará la reflexión y la palabra. Juntos, ofrecerán ocasiones completas de aprendizaje. El principio de continuidad del aprendizaje experiencial también es una característica esencial del planteamiento pedagógico del circo social. En efecto, el circo social apuesta a la duración en el tiempo para engendrar cambios profundos que tengan sentido en la vida de cada uno de los participantes.

2. El aprendizaje contextualizado

Uno adquiere el conocimiento cuando vive situaciones de la vida cotidiana. Cuando aprendemos en una situación “real” y significativa para nosotros, asimilamos mejor dicho aprendizaje. Basándose en estos principios, el aprendizaje contextualizado (o localizado) propone poner a los participantes en situación real para que puedan transferir los conocimientos que han aprendido en un contexto protegido.

Por otra parte, la adquisición del saber se deriva de la participación. Aprendemos con otros y compartimos sus conocimientos, sus problemas y sus descubrimientos en un proceso colectivo. Dado que el contexto social y cultural define el medio de utilización del conocimiento, es ventajoso integrar este contexto en el aprendizaje. Investigadores del *Institute for Research on Learning* (Instituto de Investigaciones sobre el Aprendizaje), Palo Alto, California, sostienen que “hay que sacar los conocimientos de su contexto escolar, colocarlos en su contexto original y enseñar por consiguiente las características culturales de las situaciones originarias de estos conocimientos a través de actividades auténticas, es decir, las prácticas cotidianas de la cultura.”⁴

• Los elementos del aprendizaje contextualizado en el circo social

La importancia que el planteamiento pedagógico concede al vínculo con la comunidad en el circo social está, sin duda alguna, estrechamente ligada a los fundamentos del aprendizaje contextualizado. Por ejemplo, el proyecto Circo Social Machincuepa, en México, utiliza el contexto cultural local para integrar las intervenciones de circo social en la vida comunitaria del barrio. Así, los padres se implicarán a fondo en el funcionamiento del proyecto, y los espectáculos se realizarán en varios lugares, a menudo gratuitamente y en provecho de la comunidad. Los participantes, y por extensión sus padres, comprenderán que todo lo que han aprendido tiene sentido, puesto que es útil y valorizado por la comunidad.

Otros elementos del circo social permiten a los participantes situar su aprendizaje. Por ejemplo, a lo largo del año, los participantes repiten un número de malabarismo o una coreografía preguntándose por qué deben dedicarles tanto tiempo. La respuesta la encontrarán en el ejercicio de contextualización del espectáculo: todo adquiere su sentido cuando se ensayan los números en secuencia, con la conciencia de que una buena preparación reduce el estrés, que los movimientos de conjunto bien sincronizados producen un efecto espectacular. La presentación de un espectáculo les permitirá también sentir el orgullo de haber realizado lo que querían hacer en la medida de sus capacidades.

Trabajar en colaboración con un organismo local también forma parte de la perspectiva del aprendizaje contextualizado. Cuando colabora con el organismo socio, el circo social se asegurará el uso de estrategias pedagógicas que tienen sentido para los participantes. Como ejemplo, el trabajador social procedente del organismo socio puede indicar al instructor de circo que modifique un juego que requiere un grado de contacto físico entre chicos y chicas y que podría crear tensiones en el grupo y, por consiguiente, en la comunidad.

⁴Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation* (pp. 148). Montreal, Canadá: Éditions Nouvelles.



3. El aprendizaje cooperativo⁵

El aprendizaje cooperativo enfatiza las interacciones entre iguales en la adquisición de conocimientos. Este planteamiento se basa particularmente en el principio de ayuda mutua: todos los participantes deben ayudarse y participar en la obra colectiva, porque aprenden más trabajando en equipo en un proyecto común. En efecto, la participación activa y el tratamiento cognitivo asociado a la confrontación de sus ideas con las del grupo permiten asimilar los aprendizajes eficazmente. El trabajo en equipo proporciona también un medio de elección para abrirse a otros puntos de vista y aprender a afirmarse respetando a los otros. Los participantes constatan que no existe un modelo único, siempre válido, y aprenden a adaptarse a las diferentes circunstancias, grupos, culturas y regiones. Descubren así cómo, en la materialización de una obra colectiva, la percepción de sí mismos mejora. Se sienten más valorados, menos solos y más respaldados cuando tienen un problema. Además, la enseñanza cooperativa apuesta por el desarrollo de habilidades sociales de comunicación y de resolución de problemas, y contempla la disminución, incluso la desaparición, de comportamientos tales como la delincuencia o la violencia.

• Los elementos del aprendizaje cooperativo en el circo social

El planteamiento pedagógico del circo social se centra en los participantes, por consiguiente, su planteamiento reúne los principios del aprendizaje cooperativo, valora el trabajo colectivo, la participación activa, la igualdad, la confianza, la apertura, el respeto mutuo y la contribución personal. Este tipo de aprendizaje se aplica en el circo social cuando los participantes están en grupos mixtos y algunos de ellos se convierten en compañeros de aprendizaje de ciertas técnicas de circo. Se trata de un enfoque de cooperación evolutiva y abierta guiado por una progresión pedagógica no lineal, sino más bien orgánica. Aprendemos unos de otros en función de las afinidades y de nuestra propia capacidad de transmitir. El mismo acompañamiento puede aplicarse al apoyo mutuo que los participantes pueden aportarse en diferentes situaciones de la vida afectiva, incluyendo los momentos de tiempo compartido y de debates en grupo que suelen tener lugar al final de cada taller.

4. El aprendizaje estratégico⁶

La enseñanza y el aprendizaje estratégicos se basan, en gran medida, en el papel que desempeñan los procesos mentales en el aprendizaje. En primer lugar, el pedagogo deberá tener en cuenta los conocimientos anteriores para establecer vínculos con los nuevos contenidos, y facilitar así su adquisición; debe estimular la utilización de la memoria del alumno para asegurar la eficacia y la transferencia del aprendizaje. Las variables afectivas también desempeñan un papel importante en la motivación para aprender: decimos que no hay aprendizaje posible si no existe relación afectiva con quien lo transmite. Un buen pedagogo sabe demostrar un interés real por sus participantes y dar sentido a los aprendizajes que propone situándolos en el contexto cultural.

Es responsabilidad del pedagogo enseñar los tres tipos de conocimientos: declarativos, procedimentales y condicionales. Los conocimientos declarativos son de naturaleza teórica, tales como los hechos, las reglas, las leyes y los principios. Los conocimientos procedimentales son las habilidades técnicas, los procedimientos y los procesos que permiten realizar una acción. Los conocimientos condicionales o estratégicos son los que se utilizan adecuadamente en la acción, se refieren a las circunstancias y a las razones que justifican la utilización de uno u otro en una acción dada. El conocimiento estratégico

⁵ *Ibid.*, pp. 153; Marion, I. (2007). Apprentissage coopératif. En Raby, C. & Viola, S. (Eds.), *op. cit.*, pp. 67-89.

⁶ Viola, S. (2007). Enseignement et apprentissage stratégique. En Raby, C. & Viola, S. (Eds.), *op. cit.*, pp. 135-155; Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montreal, Canadá: Éditions Logiques.



permite al participante desarrollar competencias, porque le confiere la habilidad para adaptarse al entorno y recurrir al conocimiento más adecuado al contexto. Este conocimiento garantiza la transmisión del aprendizaje y la asimilación de contenidos. Cabe decir que la enseñanza suele descuidar estos conocimientos, sobre todo en culturas en las que el acceso al conocimiento es considerado un privilegio.

• Los elementos del aprendizaje estratégico en el circo social

Al igual que en el aprendizaje estratégico, la importancia dada a las variables afectivas es una característica esencial de la pedagogía del circo social. El instructor y el trabajador social deben aprender a conocer bien a los participantes y establecer una relación de confianza con ellos para facilitar el aprendizaje. Otra característica compartida se relaciona con la continuidad en el tiempo. Para construir a partir de las experiencias anteriores y ofrecer oportunidades de consolidación y asimilación del aprendizaje, el instructor y el trabajador social deberán comprobar si el participante ya ha vivido experiencias similares para intentar integrarlas a las nuevas nociones. Por ejemplo, si el instructor sabe que el participante ya sabe hacer malabarismos con tres pelotas, le preguntará cómo lo ha aprendido, le enseñará las prácticas correctas y empleará la estrategia ya presente para proponer una progresión para que llegue a controlar cuatro pelotas introduciendo métodos más avanzados de aprendizaje.

En el momento más idóneo de la sesión, el instructor también deberá enseñar diferentes contenidos que susciten el interés de los participantes. Podrá apoyarse en conocimientos declarativos, por ejemplo las leyes de la física aplicadas a cada disciplina de circo y las reglas de seguridad inherentes; o incluso en conocimientos procedimentales como los movimientos básicos necesarios para ejecutar un movimiento de acrobacia más complejo. Como experto en los procesos, el instructor también podrá transmitir conocimientos estratégicos. Por ejemplo, explicando a los participantes la función del calentamiento, podrá ayudarles a determinar qué ejercicios se adaptan más a cada una de las técnicas de circo practicadas.

5. Pedagogía de la toma de conciencia⁷

La pedagogía de la toma de conciencia propone un ideal de educación orientado en última instancia a capacitar a una persona para la decisión y la responsabilidad social. Para ello hay que hacer tomar conciencia a los individuos en el respeto a su cultura y en la necesidad de que todos participen en la construcción colectiva y democrática de la cultura y la historia. Paralelamente, hay que formar el espíritu crítico para que cada uno pueda tomar el control de su cultura y su historia.

Entre las características de este planteamiento, destacamos la importancia de que se establezca un diálogo que, como relación no jerárquica entre las personas, favorezca la comunicación y el intercambio. También es primordial que los aprendizajes se ubiquen en la realidad, es decir, que la enseñanza corresponda a experiencias de vida concretas, al sentido común, a la vida cotidiana personal. Finalmente, la pedagogía no puede limitarse al espacio de aprendizaje: debe desembocar en la acción social.

• Los elementos de la pedagogía de la toma de conciencia en el circo social

El pensamiento de Paulo Freire influye en varios puntos el planteamiento pedagógico del circo social. El circo social vive y es activo en su medio; propone a los participantes desempeñar el papel de ciudadanos activos, convertirse en actores de su propia vida y de su sociedad. Para sostener este movimiento de liberación de sus condiciones, el circo social no sólo utiliza el establecimiento de lazos con la comunidad, sino también la

⁷ Bertrand, *óp. cit.*, pp. 175. Freire, P. (1977). *Pedagogía del Oprimido* (Trad. J. Mellado. 12ª ed, 7ª ed. Argentina). México: Siglo XXI [Uruguay Tierra Nueva; México, España, Argentina], 1974.



creatividad. El potencial creativo de los instructores, de los trabajadores sociales y de los participantes se utiliza para contribuir a transformar la realidad en un espacio ciudadano inclusivo. Además de las presentaciones o los espectáculos, que actúan como espacios de transición privilegiados entre el mundo de ciertos participantes y el de la comunidad formal, los instructores y los trabajadores sociales deberán delegar responsabilidades a los participantes con el fin de provocar interacciones con los responsables de la comunidad, por ejemplo para reservar una sala, pedir un permiso municipal, organizar una fiesta o determinar y decidir cuáles son las orientaciones de la organización.

SÍNTESIS

Como hemos mostrado, es difícil atribuir a la pedagogía del circo social una correspondencia directa y única con un planteamiento ya existente. Esta pedagogía se define más bien por las afinidades que posee con algunos de estos planteamientos, el cual presenta un perfil particular e innovador a la vez. Este planteamiento pedagógico introduce también las artes, específicamente las artes circenses, como modo privilegiado de enseñanza, lo que aporta una dimensión original y creativa en el modo de abordar el trabajo de educación con participantes en situación vulnerable.

No obstante, podemos observar ciertos elementos comunes en la mayoría de los planteamientos pedagógicos presentados. El instructor y el trabajador social del tándem de animación:

- Deberán tener en cuenta los conocimientos ya adquiridos por los participantes;
- establecerán siempre un vínculo entre el aprendizaje y la realidad cultural y social de los participantes;
- acompañarán a los participantes para que transmitan el aprendizaje hacia otras esferas de su vida;
- favorecerán la participación activa del grupo incluyendo a todos en el proceso;
- tendrán una mayor experiencia en el proceso que en el contenido y prestarán una atención particular a la calidad de las relaciones afectivas que establecen con los participantes;
- deberán recurrir a estrategias creativas y variadas para alcanzar sus objetivos.

Estos elementos son puntos de referencia que pueden servir para una reflexión más profunda sobre la pedagogía desarrollada en el circo social. Como este planteamiento se sitúa en los límites de la pedagogía alternativa y de la intervención social, tendrá que hacer frente progresivamente, en función de la naturaleza de los participantes y los contextos en los que se realiza, a nuevos retos. Por consiguiente, para continuar evolucionando, deberá integrar conocimientos existentes y dar prueba de creatividad para estimular la búsqueda de nuevas vías.



MÓDULO 9 | TEXTO DE REFERENCIA 2**COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL INSTRUCTOR DE CIRCO SOCIAL⁸***por Michel Lafortune*

Los instructores de circo social son, ante todo, artistas que desean implicarse socialmente. Han aprendido una o varias disciplinas de artes circenses y han emprendido una carrera artística. Esta evolución les ha proporcionado un cierto número de conocimientos que podrían impartir. Para ello, deberán desarrollar una serie de competencias.

LA INTENCIÓN DETRÁS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL INSTRUCTOR DE CIRCO SOCIAL

Es importante aclarar las intenciones pedagógicas que deberían guiar al instructor de circo social. Se trata de resaltar los valores y las actitudes que prioriza claramente el programa de formación del instructor de circo social. Según su intención pedagógica, el instructor de circo social propondrá a los jóvenes otro modo de aprender y de realizarse personalmente. Esto es lo que lo distingue de la pedagogía tradicional, en la cual el profesor es visto como el transmisor del conocimiento:

[...] [los profesores] monopolizan y centralizan la comunicación, limitando las posibilidades que permitirían al alumno - receptor - convertirse en emisor, creando así formas ilusorias de participación y minimizando los aspectos relacionales. El acto pedagógico se apoya en la facultad del verbo para establecer una relación “dominante-dominado” basada en la diferencia de estatus que pone de manifiesto la inferioridad y la subordinación del alumno. El profesor, a menudo inconscientemente, instituye una “organización jerárquica en el aula”, concretada por un conjunto de privilegios inherentes a su función. El profesor selecciona el saber y los medios autorizados para acceder a este saber, dicta las reglas, controla los comportamientos, corta las causas de disputa, arbitra los sentimientos condicionando la posibilidad de su exteriorización, supervisa las relaciones humanas en el aula y determina los criterios de lo que es bueno, verdadero, bello, útil y correcto. [...]

Para mantener este orden, el profesor moviliza todos sus recursos didácticos y relacionales (por ejemplo, cultivando un tono impersonal y distante o, por el contrario, tratando de seducir cultivando la proximidad y la simpatía); instituye un sistema de recompensas y de sanciones, manipula la competencia y la emulación. Se mantiene de esta manera la disciplina necesaria para el aprendizaje colectivo y se intenta preservar la armonía de un universo racional, armonía generada por la complementariedad de los roles del profesor-autoridad y del alumno sumiso. Aunque teóricamente se aspire a la autodisciplina, la falta de atribución de responsabilidades a los alumnos en la organización del acto pedagógico la impide. Lo máximo que puede esperarse de este tipo de pedagogía es el paso de la disciplina impuesta a la disciplina consentida, lo que conduce al alumno a comprender y adherirse voluntariamente a las reglas de un juego que está obligado a jugar.⁹ [Nuestra traducción]

⁸ Lafortune, M. (2000). *Les compétences pédagogiques de l'instructeur de cirque social*. (Documento interno, rev. 2010). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil, Dirección de Cirque Social.

⁹ Estrela, M.-T. (1999). *Autorité et discipline à l'école* (pp. 22-23). Paris, Francia: ESF Éditeur.

El planteamiento adoptado por el circo social se opone a esta orientación, en el sentido en que predica una enseñanza que busca la igualdad, la participación y el respeto mutuo entre los participantes, y a su vez entre instructores y participantes. Este planteamiento resalta la importancia de la relación afectiva en el contexto del aprendizaje.

LAS RELACIONES AFECTIVAS QUE CONDICIONAN EL APRENDIZAJE

No hay aprendizaje posible si no hay relación afectiva entre quien aprende y quien enseña.

El contexto pedagógico debería ser creado por el instructor de circo social ante todo como un pretexto para entrar en contacto con los participantes, una ocasión privilegiada que le permite acceder a un núcleo de necesidades esenciales. De modo general, estas necesidades designan las necesidades básicas, como comer, dormir o disponer de un techo, pero también incluyen la necesidad de dar un sentido a la vida. Para los participantes, dar un sentido a su vida puede significar elaborar pequeños proyectos para poder construirse una visión de futuro. Puede también tratarse de crear lazos significativos a través de relaciones humanas afables y generosas, o descubrir un lugar donde se sientan importantes tal como son. Necesitan sentirse útiles, integrados, y formar parte de un todo más grande que ellos.

Partiendo de estas necesidades y de algunas otras se constituirá el núcleo de lo que es esencial y que orientará nuestra intervención. Cuando se crea la pedagogía de este modo podemos abordar nuestra enseñanza sin perder de vista el carácter global de la persona que se encuentra ante nosotros. Esto también hace sentir a esta persona que es más que un participante por el cual nos interesamos. La hace sentir que es importante a pesar de sus dificultades.

Y, como dice Jean-Pierre Astolfi: “[...] el enseñante toma conciencia de que un saber no se impone desde el exterior y para ser eficaz, debe respetar el progreso propio de cada aprendiz.”¹⁰

En el mismo orden de ideas, el psicólogo americano Jerome Seymour Bruner defiende la idea de que existen ciertos modos privilegiados de intervención pedagógica en los que el enseñante, sin ejecutar la tarea en lugar del alumno, le permite conseguirla en mejores condiciones. Por ejemplo, manteniendo positivamente su orientación cognitiva, evitando que se disperse y distraiga, “reclutándolo” en la actividad, ayudándolo a establecer vínculos entre los medios y los fines, calculando mejor la dificultad del ejercicio, reformulando las cosas con un “nuevo formato”, etc.¹¹

El instructor establecerá una relación doble — cognitiva y afectiva — con los participantes. Es a la vez estrategia y modelo.

El profesor debe ser estrategia en lo que se refiere a sus competencias de resolución de problemas personales e interpersonales y de aprendizaje. Digo bien *problemas* porque cualquier situación de aprendizaje constituye al principio un problema en sí. El profesor (en este caso, el instructor) debe también desempeñar el papel de modelo en lo que se refiere a demostrar y modelar aprendizajes cognitivos y afectivos con los alumnos a partir de sus propios comportamientos y de sus demostraciones sistemáticas. Modelo en su comunicación verbal y no verbal, en su motivación personal, en sus estrategias de resolución de problemas, en sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje, en su flexibilidad pedagógica.

¹⁰ Astolfi, J.-P. (1997). *Médiation. Résonances: mensuel de l'École valaisanne*, 10. Recuperado de: <http://pmev.lagoon.nc/astolfi.htm>

¹¹ Bruner, J. S. (1963). *El Proceso de la Educación* (Trad. C. Palomar). México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, UTEHA.
Bruner, J. S. (2000). *La Educación, Puerta de la Cultura* (Trad. F. Díaz. Series: Aprendizaje [Madrid], Vol. 125. 3ª ed.). Madrid, España: Visor.



Este doble papel de estrategia y modelo se ejerce en los planos siguientes: a) en el plano de la comunicación; b) en el plano de la ayuda al aprendizaje; c) en el plano de la resolución de problemas y del trato individual. A través de estos medios, se construye la relación y se hace positiva y fecunda.¹² [Nuestra traducción]

Esta relación afectiva se transforma en relación pedagógica en la medida en que hay una transmisión de saber.

A través del saber se establece un contacto entre quien lo posee, y que ha sido delegado socialmente para transmitirlo, y quien lo adquiere. La relación pedagógica atraviesa entonces los planos pedagógico, político, social y psicológico [...]. Si el saber es a la vez el dominio del conocimiento y la posibilidad de ejercer una acción transformadora del mundo, confiere a aquél que lo posee el poder de controlar y de cambiar parcelas de lo real [...]¹³ [Nuestra traducción]

PARA REFLEXIONAR...

¡Actuar en función de sus competencias!

Los artistas, según sus habilidades artísticas o su carisma, pueden favorecer el desarrollo de un interés particular entre los participantes. Este interés puede evolucionar hacia un vínculo de confianza que favorecerá a su vez las confidencias. Cuando esto se produce, es importante que el instructor establezca sus límites personales y profesionales. Si las confidencias que recibe requieren una intervención que excede sus límites, deberá dirigir al participante hacia un recurso apto para responder a sus preguntas o proponerle que espere a que él mismo encuentre la información que le permita responder a ellas adecuadamente.

El grupo, lugar de intercambio, también puede convertirse en un lugar de apropiación y construcción del saber. El profesor (aquí, el instructor) deja de ser emisor, juez y árbitro, para transformarse en persona encargada a disposición del grupo, respecto al cual es el primer facilitador. Esta función requiere una actitud nueva hacia los alumnos (aquí, los participantes): una actitud de autenticidad, de consideración positiva incondicional, de comprensión empática¹⁴... El modelo clásico de transmisión del saber, basado en la memorización e integración en situaciones prácticas, tiene cada vez más límites.

LA FORMACIÓN EN CIRCO SOCIAL: CENTRADA EN LA EXPERIENCIA PRÁCTICA

La formación se inscribe en un movimiento de ida y vuelta entre el contenido teórico y la acción, según un proceso de integración dinámica que convierte al instructor en un participante activo de su propio proceso de formación y en un pedagogo sensibilizado en un pedagogía participativa de la que no será experto, sino animador o mediador pedagógico.

¹² Langevin, L. (1996). Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève. En Actas del 16° Coloquio de la *Association québécoise de pédagogie collégiale: moi, j'enseigne au collégial... le contexte actuel et ses exigences*. Montreal, Canadá.

¹³ Estrela, *op. cit.*, pp. 36-37

¹⁴ Savard, C. & Brunelle, J. (1998). Conceptions du savoir et formation en entraînement. *Journal de l'éducation physique et l'éducation à la santé*, 64(3), 16-20.



Los principios básicos de esta pedagogía son enunciados por los investigadores Claude Savard y Jean Brunelle.¹⁵ Estos principios deberán apoyarse en una formación centrada en la experiencia práctica.

1. La interacción de la teoría y la práctica

Para permitir a los instructores de circo social adquirir a la vez los conocimientos y las competencias deseadas, el proceso se basará en una alternancia entre la práctica y la teoría, según la secuencia siguiente: trabajo sobre el terreno, actividad de análisis y de síntesis, contribución de complementos teóricos, regreso al terreno.

2. El recurso a la individualización

Individualizar consiste en adaptar los contenidos a las necesidades de las personas en formación. Para que este principio sea posible en la práctica, el instructor de circo social deberá implicarse personalmente en el marco de una práctica reflexiva.

3. La contribución de la personalización

Este principio consiste en permitir a los instructores de circo social aportar su contribución personal al grupo, para favorecer el intercambio entre instructores y la autoformación.

4. El proceso clínico

El proceso clínico es un procedimiento basado en la observación, que permite tomar cierta distancia respecto a una práctica. El instructor podrá así elaborar hipótesis de acción por la reflexión individual o colectiva, aportes teóricos, enfoques complementarios, nuevos cuestionamientos. Este proceso necesita personas encargadas que pongan sus puntos de vista en común para hacer evolucionar su práctica.

5. La práctica reflexiva

Esta práctica requiere que el instructor observe sus propias acciones y sus propios modos de funcionamiento, para convertirse en su propio tema de análisis. El instructor es entonces el constructor activo, metódico y lúcido de su propia teoría de la acción.

6. La integración de dos tipos de saber teórico

El “saber que se va a enseñar” y “el saber enseñar” representan dos tipos de saber que figuran en la formación del instructor y del trabajador social en circo social. El “saber que se va a enseñar” representa el contenido y los conocimientos que los animadores deberán transmitir a los participantes, mientras que el “saber enseñar” se refiere a las habilidades de transmitir los conocimientos. No sólo deben unirse, sino también integrarse entre sí en un vaivén constante.

Quando esta activación se produce se manifiesta por un resultado o, dicho de otro modo, por un comportamiento observable. La competencia es una actividad mental no observable, mientras que el resultado sí, y permite inferir en la competencia.¹⁶ [Nuestra traducción]

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Brien R. (1994). *Sciences cognitives et formation*. Québec, Canadá: Presse de l'Université du Québec. Citado en Petiot, B. (1998). *Guide d'intervention à l'intention des titulaires de cours du programme de l'Institut national de formation des entraîneurs (INFE)* (pp. 14). Montreal, Canadá: Centre national multisport.



En otras palabras, una competencia no puede observarse directamente y deberá traducirse en comportamientos observables o en resultados que demuestren el dominio de una o varias competencias.

Elaborar un programa de formación en alternancia, es decir, un programa que alterna la intervención práctica y periodos basados en la apropiación de conocimientos, supone un auténtico desafío logístico. Tal proceso implica la participación de varios trabajadores sociales y se practica en varios medios de intervención en diferentes países. Además, supone la organización de prácticas cuya duración puede variar de tres meses (prácticas intensivas) a un año (dos veces por semana), lo que complica la aplicación de este tipo de formación.

No obstante, cualquier tentativa para convertir el espacio de aprendizaje en un lugar igualitario nunca llega a eliminar completamente esta situación: el instructor es quien posee el saber, sin dejar de dar prioridad a la relación entre el instructor y el joven:

[...] la relación pedagógica no puede sustraerse a la violencia resultante de una imposición unilateral, que, por muy suave y sutil que sea, se asimila más a un ultimátum que a un contrato. El profesor (en este caso, el instructor) debe evitar toda violencia superflua y legitimar su función respecto a los alumnos (en este caso, los jóvenes), reforzando su autoridad a través de la competencia profesional de orden [...] relacional. Sólo la aceptación por parte de los alumnos (en este caso, los jóvenes) de esta legitimidad permitirá al profesor (en este caso, el instructor) establecer contratos parciales y limitados, dentro del margen de libertad que le concede la institución externa (en este caso, el organismo). La relación pedagógica debe basarse en el respeto, ya que sólo el respeto evita el chantaje afectivo y defiende dicha relación. Es más fácil querer al alumno (en este caso, el joven) que respetarlo.¹⁷ [Nuestra traducción]

UN ENTORNO DE APRENDIZAJE FLEXIBLE Y ESTRUCTURADO

Esta estructura será definida por una organización del contenido, reglas que habrán sido definidas adecuadamente por el grupo, modos de comunicación y una planificación en el tiempo. Esta estructura será más rígida al principio, y posteriormente, a medida que evolucione el grupo, deberá dar más espacio a la autonomía y a la responsabilidad.

Así, un grado elevado de estructuración del curso beneficia a los alumnos más lentos o más jóvenes, y al inicio del aprendizaje de nuevas disciplinas. A partir de un cierto grado de dominio de las disciplinas, la enseñanza menos estructurada y menos dirigida por el profesor (en este caso, el instructor) resultará más beneficiosa.¹⁸ [Nuestra traducción]

Para cumplir bien su papel de pedagogos, los instructores de circo social deberán haber desarrollado ciertas habilidades. La obra de Réal Charrette¹⁹ nos proporciona una síntesis que las agrupa en cuatro grandes ámbitos: la planificación y la organización, el entorno y el aprendizaje, la formación, y las responsabilidades.

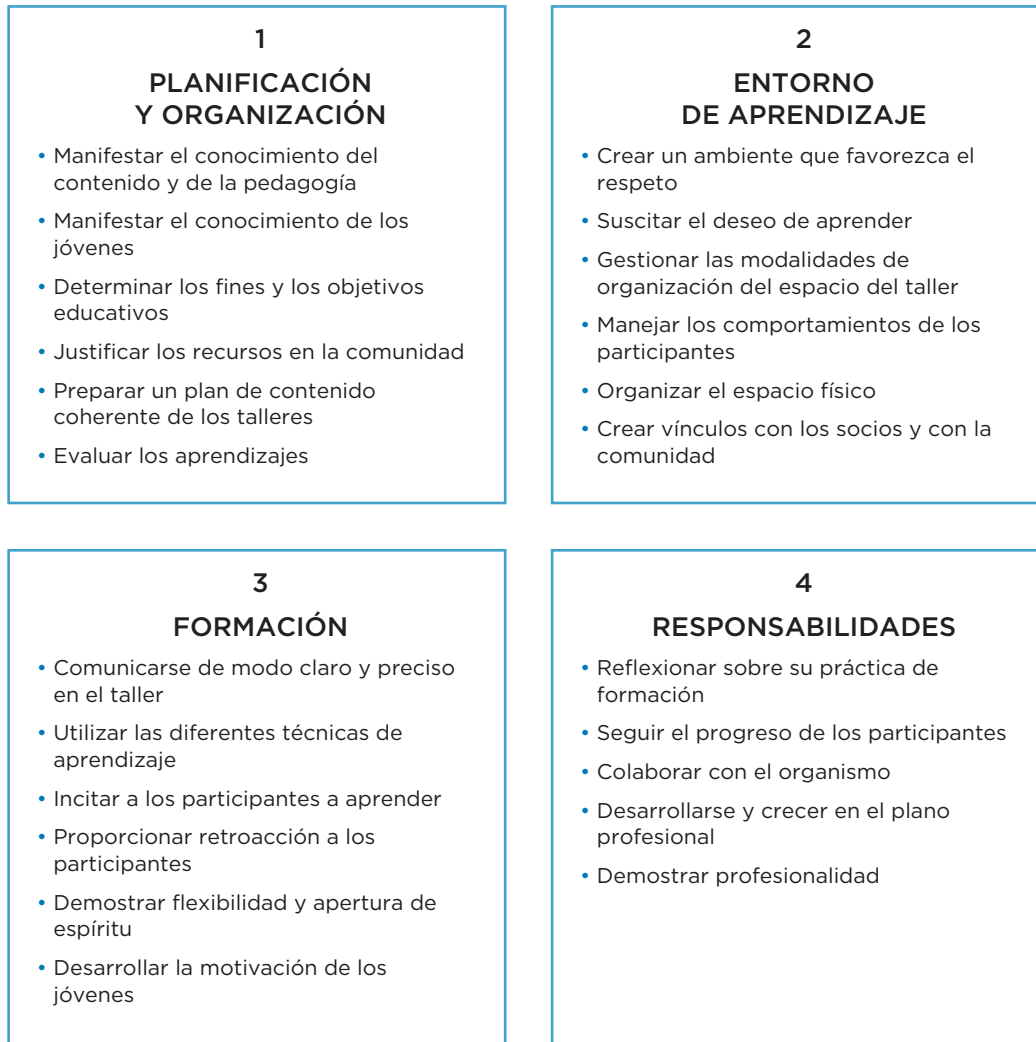
¹⁷ Estrela, *óp. cit.*, pp. 45.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 62.

¹⁹ Charrette, R. (1998). *Pédagogie, performance, professionnalisme*. Ottawa, Canadá: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.



CUADRO 9.1 – ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DE FORMACIÓN DE LOS INSTRUCTORES²⁰



Un buen instructor es aquel que tiene autoridad sin ser autoritario. Sin embargo, como resalta Estrela, “si el profesor (en este caso, el instructor) pierde el monopolio del saber, fundamentado por su autoridad y legitimado por su carisma, su discurso se transformará por innumerables presiones sociales, que afectará en lo sucesivo sus otros roles.”²¹ [Nuestra traducción]

Esta autoridad, en el espíritu del instructor de circo social, deberá sustentarse en otros fundamentos diferentes al título, al estatus o al poder. Idóneamente, debería proceder de la credibilidad que los participantes le conceden o reconocen en él. ¿Cómo construir esta credibilidad y, por el mismo hecho, establecer la autoridad? Para ello hay que prestar una atención particular a los siguientes elementos:

²⁰ Adaptado de *ibid.*

²¹ Estrela, *op. cit.*, pp. 22.



1. El instructor deberá proponer a los participantes contenidos que tengan sentido, adaptados a su nivel de aprendizaje y de desarrollo. Deberá esforzarse particularmente en crear vínculos con la realidad cultural de los participantes, utilizando ejemplos y un lenguaje comprensible para ellos.
2. El instructor deberá entablar relaciones de confianza con los participantes a partir de los siguientes tres elementos:
 - Desarrollar un buen conocimiento de los participantes;
 - aceptar sus modos de ver y de hacer las cosas, que pueden ser diferentes a los suyos;
 - asumir ciertos riesgos confiándoles responsabilidades.
3. El instructor deberá demostrar coherencia en sus comportamientos. Esta exigencia le permitirá consolidar su autoridad.

Además de esta estrategia, que busca asentar la credibilidad del instructor, puede resultar adecuado usar estrategias pedagógicas que faciliten el funcionamiento del grupo, ya que estas estrategias reducen la necesidad de tener que recurrir a comportamientos autoritarios. Éstas pueden consistir en:

1. Comunicar claramente, desde el principio, sus expectativas y sus exigencias respecto a los participantes;
2. dar sus directivas de modo preciso;
3. intervenir rápidamente en las situaciones donde los participantes se alejan de las reglas convencionales y de la planificación del trabajo;
4. tener un alto grado de conciencia de lo que pasa en el grupo y darlo a conocer;
5. mantener un buen ritmo, facilitando la transición entre las tareas y permaneciendo atento al clima del grupo;
6. proponer, gracias a una buena preparación, varios objetivos simultáneos de trabajo;
7. ocupar al grupo en una actividad común, responsabilizando a los participantes y asignándoles tareas individuales.

Tal como resume Brien²², el acto pedagógico del trabajador social consiste en “transformar” el conocimiento, “organizar” las condiciones de aprendizaje y “acompañar” al aprendiz en sus actividades de representación, organización, construcción, reconstrucción y aprovechamiento de las diferentes experiencias y actividades de aprendizaje.

En resumen, debe hacer pasar al aprendiz de una estructura cognitiva existente a una estructura cognitiva más apropiada.

Es natural que podamos considerarnos (en este caso, el instructor) responsables de todos los elementos de la situación pedagógica; pero nos liberaremos más fácilmente de esta idea abrumadora diciéndonos no sólo que es falsa, sino que además es perjudicial, porque nos incita a privar al aprendiz de sus propias responsabilidades.²³ [Nuestra traducción]

²² Brien, *óp. cit.*

²³ Aylwin, U. (1994). *Petit guide pédagogique* (pp. 19). Montreal, Canadá: Association québécoise de pédagogie collégiale.



EL PROCESO PEDAGÓGICO ²⁴

por Lorenzo Zanetti

Espontaneidad, humor, poca teoría, animación, libertad de expresión, interacción y confianza mutua son elementos esenciales del proceso pedagógico. No obstante, la necesidad de libertad y de transgresión, inherente al grupo de edad de los participantes, exige reglas claras y una cierta disciplina. El mejor modo de mantener la disciplina es dar a los jóvenes el poder de aplicar y de controlar ellos mismos las reglas establecidas. En este proceso, el educador servirá de mediador. Él se asegurará de que las actividades se orienten siempre hacia el respeto de los derechos del otro y a la construcción colectiva.

Para garantizar el éxito de este proceso pedagógico, el educador deberá:

- Conocer las diferencias entre los jóvenes, y no asumir nunca que son parecidos;
- ser sensible a las diferencias socioculturales;
- planificar antes de actuar;
- planificar las actividades teniendo en cuenta diferentes ejes de desarrollo de los jóvenes en los planos físico, psicológico e intelectual;
- mostrar espontaneidad y participar en los juegos con los jóvenes;
- valorar el progreso realizado y reforzar el optimismo de los jóvenes;
- mantener la coherencia de sus acciones;
- respetar las reglas establecidas por el grupo.

He aquí lo que forma la base de la seguridad que el joven necesita: actividades bien estructuradas y bien organizadas, equipos seguros y bien conservados, roles y atribuciones bien definidas, instrucciones claras y coherentes. También es importante que el joven participe en el proceso de educación. Para ello, el educador debe suscitar la participación del joven en la planificación de algunas actividades y en la resolución de los problemas cotidianos. Es importante elogiar los gestos responsables y recordar los buenos momentos y los resultados positivos, porque esto refuerza la autoestima y el sentimiento de seguridad. El educador deberá evitar las situaciones en las que deba imponer su voluntad, porque los jóvenes son muy críticos consigo mismos y temen el ridículo. Hay que respetarlos.

Para que este proceso pedagógico tenga éxito hay que crear un clima de flexibilidad, de buen humor, de calor, de reflexión y de afecto, un clima personalizado. Esto favorecerá el debate, la creatividad y la autoestima, lo que permite vivir experiencias. Es muy importante que el educador exprese sus sentimientos y que recuerde a los jóvenes que se preocupa por ellos y que los aprecia. Deberá animar la necesidad de los jóvenes de formar parte de la sociedad. Deberá mantenerse particularmente abierto y receptivo.

El educador no sólo deberá conocer las diferencias entre los jóvenes de su grupo, deberá también intentar comprenderlas y respetarlas. Principalmente, deberá esforzarse en conocer las condiciones de vida y el medio social de cada uno de los participantes; este conocimiento deberá guiarlo en su trabajo.

²⁴ Tomado de las Actas de la *Première rencontre internationale portant sur la formation de l'instructeur de cirque social*. (Junio, 2002). Réseau international de formation en cirque social (Red Internacional de Formación en Circo Social). [Documento interno, pp. 45-46]. Montreal, Canadá.



Es evidente que las orientaciones enumeradas hasta este momento son sólo orientaciones generales que deberán ponerse en práctica teniendo en cuenta las diferencias de temperamento de los jóvenes. Por lo tanto, es importante que el educador, inspirándose en su experiencia con los jóvenes, intente captar la personalidad de éstos, ya que esto lo ayudará a comprender mejor y respetar las diferencias y guiará su propio comportamiento frente a estas diferencias.



EDUCAR PARA UNA CIUDADANÍA DE PLENO DERECHO²⁵

por Lorenzo Zanetti

INTRODUCCIÓN

“Educar para una ciudadanía de pleno derecho”. En realidad, este título no aporta nada nuevo. Podemos interpretarlo prácticamente como queramos. Si hemos adoptado este título es para ayudar a comprender la gama de puntos que queremos plantear y, al mismo tiempo, para poder hablar de los que más nos interesan y sobre los que deseáramos tomar una posición.

La expresión “Educar para una ciudadanía de pleno derecho” ha llegado a convertirse en un cliché. Hoy no podemos hablar de un proyecto social, sobre todo de un proyecto dirigido a niños, adolescentes y jóvenes sin garantizar un mecanismo, habitualmente cursos sobre la ciudadanía de pleno derecho, que se resume habitualmente en una presentación de los derechos y de los deberes del ciudadano. En muchos casos, presentamos los derechos de una forma bastante limitada: alimentos, escuela, vivienda... Y los deberes son las obligaciones que tienen los jóvenes: se pretende evitar que éstos se conviertan en una amenaza para la seguridad pública. Se trata generalmente de una visión muy individualista de los derechos. Raramente presentamos otros aspectos de la ciudadanía de pleno derecho: el aspecto colectivo, como el derecho a la organización, o el aspecto activo, como la posibilidad de convertirse en constructores de la sociedad.

¿Sabemos, nosotros los educadores, cuál es el objetivo de este tema casi obligatorio en todos los programas de estudios? ¿Tenemos una idea clara de qué queremos, y de lo que deseamos cumplir cuando trabajamos para una ciudadanía de pleno derecho? En Brasil, durante la dictadura militar, se impusieron cursos de educación moral y cívica y de organización social y política. En aquel momento, muchos educadores sabían lo que los militares deseaban cumplir con esta medida.

Cuando incluimos la ciudadanía de pleno derecho en nuestros programas de educación, ¿tenemos una idea precisa de nuestros objetivos? ¿Estamos convencidos de que unos cursos sobre este tema ayudarán a los jóvenes a ejercer mejor sus derechos civiles? ¿Nos hemos dado cuenta de que podríamos hacernos cómplices, sin saberlo, de un gran fraude?

¿Qué efecto puede tener la educación para una ciudadanía de pleno derecho en una persona que no tiene qué comer o un sitio en el que alojarse; en una persona que siente vergüenza o teme dar su dirección a un posible empleador porque esto podría costarle su empleo; en una persona que, durante una operación policiaca en un autobús o en la calle, acaba siempre siendo registrado o interrogado; en una persona a quien los políticos solicitan e invitan a ejercer sus derechos civiles (votando) pero que, en el trabajo, no puede abrir la boca por temor a perder su empleo por insubordinación; en una persona a quien le gusta el funk y que, para divertirse, debe escapar de la policía?

¿Qué objetivo perseguimos en nuestra labor educativa para una ciudadanía de pleno derecho? El trabajo que tiene como objetivo convencer a los jóvenes y a los adolescentes de sentirse bien en esta sociedad nos recuerda la pregunta que San Agustín (354-430) se hizo hace 1.600 años respecto a los imperios de la época: “Sin la virtud de

²⁵ Apartes del Coloquio *Cirque: éduquer par l'art*. (Octubre, 2000). Belo Horizonte, Brasil.



la justicia, ¿qué son los reinos sino unos execrables latrocinios?”²⁶ ¿Acaso esto interesa a los niños de la calle o a los jóvenes que viven en las favelas y en viviendas colectivas de las periferias abandonadas?

De alguna forma, alguien ya se preguntó: ¿Y después de todo, vale la pena ser ciudadano? ¿Debemos eliminar la ciudadanía de pleno derecho de nuestro trabajo? Responderemos, ciertamente, que la educación para una ciudadanía de pleno derecho es necesaria; incluso tenemos la obligación de hacer que los jóvenes se adhieran a ella.

La pregunta es la siguiente: ¿Cómo evitar que la educación para una ciudadanía de pleno derecho se convierta en una superchería? ¿Cómo alentar a los jóvenes a aceptar el desafío de construir una sociedad justa, solidaria y fraternal? Educar a los jóvenes y a los adolescentes para una ciudadanía de pleno derecho significa aprender a soñar con una nueva sociedad, a crear condiciones que nos permitan creer en el cambio, en la transformación de la sociedad y en la creación de oportunidades y de mecanismos de participación real.

Ciertos cambios son viables sólo si los jóvenes participan en ellos. Educamos para que los adolescentes de hoy se hagan buenos ciudadanos adultos; educamos para que los adolescentes y los jóvenes desempeñen su papel y asuman sus responsabilidades desde hoy. El futuro les reserva otros retos. La tarea de construir una sociedad más justa, más humana y más solidaria no sólo incumbe a los adultos; los jóvenes tienen también un papel importante que desempeñar en ella. Sin duda, al proteger a los jóvenes contra su fragilidad, acabamos por obstaculizar su participación.

Estas son algunas características que hay que considerar en nuestra labor educativa.

LA IMPORTANCIA DE CONOCER BIEN LA REALIDAD

El proceso pedagógico es complejo, está influido por situaciones y relaciones inmediatas (familia, escuela, amigos y colegas) y otras menos inmediatas (privatización, multinacionales, guerra en Palestina).

La labor educativa en general, y la labor educativa para una ciudadanía de pleno derecho en particular, no se reducen a su dimensión pedagógica y didáctica, debemos situarlas en su contexto social, político, económico y cultural. Los argumentos y el lenguaje utilizados en la enseñanza difieren según se efectúe en el campo o en una favela, en Río de Janeiro o en Manaus, con estudiantes o no estudiantes, con jóvenes miembros de un organismo o que no lo son... Estas situaciones múltiples deben ser consideradas en el ámbito del proceso educativo.²⁷

Educar para una ciudadanía de pleno derecho es alentar a los jóvenes a interesarse por todas las dimensiones de su realidad, a conocerla mejor y a descubrir el modo de participar en ella y de mejorarla. Podemos afirmar que el conocimiento de la realidad constituye el punto de partida de una educación lograda en materia de ciudadanía de pleno derecho. La función del educador es permanecer en contacto con la realidad, ayudar y motivar a los estudiantes a que acumulen conocimientos y, sobre todo, a que adopten los instrumentos y los mecanismos más fiables, que garantizan el acceso a la información.

Hoy, el acceso a la información parece más fácil: televisión, Internet, prensa. Pero, a veces, esta facilidad puede ser engañosa. Basta con hacer una pequeña investigación:

²⁶ San Agustín. La Ciudad de Dios (Libro IV, Capítulo IV). Recuperado de: <http://www.buscadoresdedios.es/wp-content/uploads/2008/01/la-ciudad-de-dios.pdf>

²⁷ Nosotros también comprendemos la importancia de los otros aspectos del proceso: objetividad de los estudiantes, relaciones hombre-mujer, relaciones con la naturaleza, técnicas pedagógicas, didácticas. Aquí no abordaremos estos elementos porque corresponden sobre todo a la formación de los profesores.

¿Quiénes leen los periódicos? ¿Cuáles son los programas más vistos en la televisión? ¿Cuántos jóvenes a los que enseñamos tienen acceso a Internet? Además, ¿cuáles son las características y el grado de parcialidad de la información que nos llega a través de estos medios de comunicación? ¿Somos mejores ciudadanos si tenemos acceso a diversos canales de comunicación, si acumulamos más información?

Es necesario informarse, pero esto no es suficiente. También debemos dotarnos de las herramientas que nos permitan sacar provecho de la información, es decir, comprenderla e interpretarla. Por experiencia, sabemos que un acontecimiento, una noticia, produce un efecto diferente según la interpretación que se le da. Además, el tipo de interpretación depende del lugar en el que nos encontremos, de los intereses que defendamos y de los objetivos que persigamos. El conocimiento de la realidad es por ende, una cuestión de información y de interpretación. Sabemos que, la mayoría de las veces, la información nos llega ya interpretada. A menudo, no conocemos los hechos, sino únicamente la interpretación que hacen Globo, *Bandeirantes* o la *Folha de São Paulo*.

La descodificación de la información representa un desafío. Como educadores, ¿qué debemos hacer para ayudar a los jóvenes a interpretar la realidad correctamente, sin que éstos se conviertan en simple portavoz de la interpretación de otro? Fundamentalmente, educar para una ciudadanía de pleno derecho es dar instrumentos para interpretar adecuadamente la realidad. Ciertas técnicas pueden permitirnos conseguirlo: comparar la misma noticia en diferentes canales de información, buscar fuentes alternativas de información, como los boletines de los sindicatos, asociaciones profesionales, etc. Estas técnicas pueden ayudar, pero lo que nos da más autonomía para interpretar la realidad es nuestra visión del mundo, el ángulo desde el que observamos. La información no es el único elemento necesario; también hay que crear referencias.

No se trata de mitificar modelos prefabricados y reproducirlos (la historia nos enseña que no hay ningún modelo perfecto), sino de pensar en los valores (solidaridad, esperanza, justicia, actitud hacia los otros, compromiso, intercambio, tipo de relaciones entre las personas, y entre las personas y su entorno) que desearíamos ver en nuestra sociedad.²⁸ Esta concepción clara de lo que debería ser nuestra sociedad será la luz que nos ilumine. Tendremos en nuestras manos las armas que nos permitan criticar a esta sociedad desigual y cerrada, dominada por intereses económicos, y que hace parecer normal y necesario el sacrificio de las personas y la explotación destructiva del medio ambiente.

COMPROMISO: UNA EDUCACIÓN BASADA EN LA ACCIÓN

Esta nueva perspectiva de la sociedad, además de servirnos de referencia para comprender mejor nuestra realidad, sirve también para motivar a los jóvenes a comprometerse a emprender iniciativas concretas para construir un mundo mejor. El conocimiento, es decir, la visión clara y crítica del contexto, no puede fracasar; pero, una vez más, es insuficiente. Nuestra sociedad necesita jóvenes despiertos, pero también comprometidos. Esta es la preocupación de todo educador, y es una cuestión de honor para toda persona implicada en la educación para una ciudadanía de pleno derecho.

²⁸ Resaltamos un aspecto que marca nuestra realidad y que debe desmarcarse en nuestra enseñanza para una ciudadanía de pleno derecho. Tal como dijo Oskar Negt: "Los seres humanos deben aprender a distinguir la igualdad de la desigualdad, la justicia de la injusticia. [...] agudizar la percepción de las *desigualdades invisibles* y de las *injusticias ocultas* es -desde la antigua polis, desde Platón y Aristóteles- parte esencial de la formación política y de las cualidades básicas del hombre que se desempeña en el área pública. Ello también comprende la asimetría sostenida, la injusticia entre los sexos. El hecho de que en muchos países europeos cada vez más mujeres finalizan estudios en universidades y escuelas, pero que al mismo tiempo sigue siendo muy pequeño el número de ellas que alcanzan posiciones de alto nivel, forma parte de este complejo de problemas y es objeto de escándalo en toda Europa. Es la desigualdad existente entre los sexos. No digo que la desigualdad y la injusticia puedan eliminarse adquiriendo la capacidad de percibir las, pero si aquí hablamos de sociedad civil, esta virtud de justicia constituye una elevada meta de la educación." Tomado de Negt, O. (2000). El Aprendizaje, un compañero de toda la vida. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 54, 53-82.



Reafirmamos que el hecho de organizarse es una manera privilegiada de comprender y conquistar la ciudadanía de pleno derecho. No existe mejor indicador para evaluar los resultados de nuestro trabajo que el número de jóvenes o de adolescentes que participan en las iniciativas sociales y políticas que pretenden mejorar nuestra sociedad.

Hasta ahora, hemos procurado presentar nuestra visión de la educación para una ciudadanía de pleno derecho, sus implicaciones y sus objetivos. La educación para una ciudadanía de pleno derecho es importante y necesaria para:

- Motivar a los jóvenes a que estén al corriente de la realidad y del contexto social, político, económico y cultural de la sociedad en la que viven;
- desarrollar, desde un análisis crítico, su propia visión de este contexto;
- descubrir los elementos (valores, actitudes, prácticas) que deberían encontrarse en nuestra sociedad;
- animar a los jóvenes a participar en la lucha democrática por la transformación de la sociedad.

APOSTAR A LOS JÓVENES

Es bueno tener una idea precisa de nuestros objetivos cuando trabajamos en educación para una ciudadanía de pleno derecho. ¿Pero, cómo alcanzar estos objetivos? A continuación presentamos algunas consideraciones y sugerencias. Son extractos de nuestra experiencia y de la de los educadores de los diferentes grupos que hemos tenido la oportunidad de conocer.

Nuestra actitud hacia los estudiantes constituye el primer elemento que debemos considerar. Los adolescentes y los jóvenes pueden contribuir al éxito de la sociedad. ¿En qué medida apostamos por ellos? ¿Qué esperamos de ellos? ¿En qué medida somos, nosotros también, víctimas de una cierta visión según la cual los jóvenes son irresponsables y creadores de problemas? A menudo, los adolescentes y los jóvenes, sobre todo las personas de bajos recursos económicos, son considerados incapaces, como niños grandes. Las tareas que se les encomiendan dependen más de la buena voluntad de los adultos que del reconocimiento del valor de su papel.

Incluso cuando se trata de adolescentes y de jóvenes, mantenemos esta actitud de control que caracteriza las relaciones entre los adultos y los niños, y que describe Mayumi Souza Lima en *A Cidade e a Criança*: “Existe en todas partes una obsesión de control que rige todos nuestros comportamientos adultos con relación a los niños; necesitamos sentirnos dueños de la situación, controlar las elecciones que se le ofrecen al niño, porque es la única forma de sentirnos seguros. La libertad del niño es nuestra inseguridad, ya seamos educadores, padres o simplemente adultos. En nombre del niño, buscamos nuestra tranquilidad incluso imponiéndole las vías de la imaginación.”²⁹ [Nuestra traducción]

¿Cómo manejamos esta situación? ¿Favorecemos el papel de los jóvenes o colaboramos con su boicoteo? La educación para una ciudadanía de pleno derecho es un objetivo que se alcanza cuando todas las etapas y las dimensiones del proceso de educación se orientan hacia este objetivo. El trabajo organizado y realizado colectivamente, la división de responsabilidades y tareas y el intercambio de ideas y experiencias son elementos importantes para captar los nuevos valores que deseamos que marquen el conjunto de la sociedad.

²⁹ Lima, M. S. (1989). *A Cidade e a Criança* (pp. 11). São Paulo, Brasil: Nobel.



Nosotros, los educadores que participamos en este encuentro, hemos adoptado, en el ejercicio de nuestras funciones, un lenguaje artístico como sustituto pedagógico. Consideramos que enseñar el arte ya es educar. ¿Sabemos sacar provecho del potencial que representan el trabajo colectivo, el excederse de los límites, los nuevos desafíos? O, como suele suceder, ¿reducimos también esta educación a un simple discurso, independiente de la práctica y de los intereses de los jóvenes? ¿Hemos descubierto ya cómo el circo, la música o la capoeira pueden hacer nuestro trabajo más interesante y eficaz, con vistas a hacer crecer a los jóvenes y convertirlos en ciudadanos comprometidos despiertos y organizados? Esperamos que esta discusión nos ayude a descubrir nuestro potencial y los mejores modos de contribuir con él.

COHERENCIA ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA

Ya hemos resaltado la importancia de vincular la teoría a la práctica. Con frecuencia, esto no se produce; el discurso es una cosa, y la práctica otra. Los ejemplos sobran. Las autoridades hablan de la importancia de la ciudadanía de pleno derecho, pero no les faltan ocasiones para desmoralizar a los movimientos, los sindicatos y los partidos. Cuando interviene el movimiento de los “sin Tierra”³⁰, cuando el sindicato de profesores declara una huelga o cuando un grupo de organismos promociona un plebiscito sobre la deuda, ¿no es para garantizar o salvaguardar su ciudadanía de pleno derecho?

Las autoridades que en sus discursos elogian a la ciudadanía de pleno derecho son las mismas que, en otros momentos, condenan las medidas que pretenden alcanzarla y ejercerla. Esta incoherencia, que se traduce en una *deseducación* contra la ciudadanía de pleno derecho, no es sólo patrimonio de algunos, sino que también la encontramos entre nosotros. Recordemos ciertos casos en los que se imparten cursos sobre la ciudadanía de pleno derecho, pero en los que reina una relación de autoridad entre el educador y el estudiante. Esta relación no valora las ideas ni las propuestas. Los estudiantes son tratados como simples receptores. Hablamos de ciudadanía de pleno derecho sin tener en cuenta los obstáculos que los adolescentes y los jóvenes, sobre todo los que se encuentran en situación de vulnerabilidad, deben afrontar diariamente.

¿Alguien puede imaginar que se logre formar a ciudadanos preocupados y comprometidos en la transformación del país y del mundo sin que hayan tenido la posibilidad de ejercer sus derechos civiles en la escuela, en su grupo o en el espectáculo que preparan?

UNA ÚLTIMA CONSIDERACIÓN...

La preocupación por formar jóvenes con una visión amplia de su ciudadanía de pleno derecho puede llevar a discursos sobre la realidad mundial y sobre temáticas alejadas de sus intereses. El hecho de llevar a los jóvenes a sentirse ciudadanos del mundo nos parece loable pero, evidentemente, seremos más eficaces cuando abordamos cuestiones más cercanas a ellos, extraídas de su vida diaria. Según su naturaleza, el arte valoriza las características locales, sin perder de vista la perspectiva universal. He aquí un motivo más para perseguir nuestro objetivo de educar a través del arte.

³⁰ El Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) es una organización brasileña que defiende los agricultores que no poseen tierra para cultivar.



MÓDULO 9 | ACTIVIDAD 1**TALLER EXITOSO****OBJETIVO**

Comprender las fuerzas y los retos de un buen pedagogo.

Duración de la actividad
60 minutos

Material
Cartulinas, fichas, pliegos de papel, lápices, rotuladores

Número de participantes
20 a 25

**EXPERIENCIA**

El formador pedirá a los instructores y trabajadores sociales que recuerden una experiencia pedagógica acertada como enseñante o aprendiz, prioritariamente en el marco del circo social o, si no, en otra esfera de su vida. Luego se les invitará a compartir su experiencia en subgrupos de cuatro o cinco personas, donde describirán la situación, cómo se sintieron y cómo influyó en ellos.

**OBSERVACIÓN**

La discusión prosigue en cada subgrupo:

- ¿Qué es lo que los marcó o sorprendió en lo que acaban de oír?
- ¿Qué hay de común entre estas experiencias?
- Enumeren los elementos de éxito que caracterizan estas experiencias en los comportamientos y las actitudes del enseñante, luego en los aprendices.

**INTEGRACIÓN**

- ¿Cuáles son las habilidades que deberían poseer el instructor y el trabajador social para ser buenos pedagogos de circo social? ¿Por qué?
- En su opinión, ¿cuál es el mayor reto pedagógico al que deben enfrentarse el instructor y el trabajador social de circo social?

**APLICACIÓN**

- El formador pedirá a los instructores y trabajadores sociales que repasen individualmente la lista de habilidades que se creó y que dediquen unos minutos a autoevaluarse respecto a la misma. Finalmente, les sugerirá que se fijen objetivos para mejorar sus habilidades pedagógicas.

MÓDULO 9 | ACTIVIDAD 2**ESCUDOS****OBJETIVO**

Definir las características del planteamiento pedagógico del circo social.

Duración de la actividad
60 a 90 minutos

Material
Pliegos de papel, rotuladores

Número de participantes
20 a 25

EXPERIENCIA

El formador invitará a los participantes a agruparse con las personas procedentes del mismo organismo que ellos. Cada equipo deberá crear un escudo que lo represente en un pliego de papel usando los rotuladores.

Los cuatro cuadrantes del escudo sirven para inscribir información respecto a temas preestablecidos (ver figura 9.2):

1. Presentación de su proyecto de circo social:
 - ¿Cuál es la población destinataria del proyecto?
 - ¿Qué edad media tienen los participantes y cuántos están presentes en los talleres?
 - ¿Cuántos instructores y trabajadores sociales trabajan en el proyecto?
 - ¿Con qué frecuencia se desarrollan los talleres?
2. Objetivos pedagógicos: ¿Cuáles son los objetivos pedagógicos generales y específicos del proyecto?
3. Planteamiento pedagógico: ¿Cuáles son los medios pedagógicos utilizados para alcanzar estos objetivos?
4. Impactos: ¿Qué impacto tiene su proyecto en los participantes? ¿Y en la comunidad?

Para profundizar en la reflexión, el formador alentará a los equipos a hablar libremente de cada tema y les concederá unos 30 minutos para efectuar la actividad.

Luego, por turnos, cada equipo presentará su escudo al grupo.

OBSERVACIÓN

- Durante la creación del escudo, ¿su equipo tenía una visión clara respecto a cada uno de los temas tratados? ¿Qué información era fácil de definir? ¿Y la menos fácil?
- ¿Qué puntos comunes extrajeron de los escudos de los diferentes organismos?
- ¿Comprobaron diferencias notables?

FIGURA 9.2 - ESCUDO



INTEGRACIÓN

- ¿Hay elementos que les extrañaron, sorprendieron o encantaron entre los objetivos perseguidos por los otros organismos, los medios pedagógicos que emplean para lograrlos y los impactos que observan?
- ¿Cuáles son las características del planteamiento pedagógico del circo social? Pedir al grupo palabras clave y anotarlas en un pliego de papel. El formador presentará el planteamiento pedagógico del circo social sintetizando la información aportada por el grupo, completándola si es necesario.
- ¿Cuáles son las habilidades que debería poseer un instructor o un trabajador social para ser un buen pedagogo de circo social? ¿A qué desafíos deben enfrentarse los pedagogos?
- ¿Cuáles son los límites del planteamiento pedagógico del circo social?



APLICACIÓN

El formador invitará a los participantes a formar de nuevo subgrupos y a debatir los siguientes elementos:

- Las fuerzas pedagógicas de cada equipo: ¿Cómo conservarlas? ¿Cómo reforzarlas?



MÓDULO 9 | MENSAJES CLAVE

El instructor y el trabajador social deben adaptar su pedagogía en función a la evolución del grupo, a su vez influenciada por numerosos factores (duración del proyecto, energía del grupo, asiduidad, etc).

El proceso pedagógico es más importante que el resultado artístico o técnico.

El planteamiento pedagógico en circo social del *Cirque du Soleil* se inspira en diversos planteamientos, entre ellos el aprendizaje experiencial.

En un contexto de intervención social, el *Cirque du Soleil* prioriza el planteamiento de animación en tándem instructor-trabajador social.



Cuando se planifican los talleres es crucial permanecer a la escucha de los trabajadores sociales que interactúan a diario con los jóvenes. Como instructores, a veces sólo podemos estar presentes en los talleres unas horas a la semana. A menudo, es imposible comprender verdaderamente lo que interesa a nuestros jóvenes en tan poco tiempo. Vivimos esta situación en el Centro de Gays y Lesbianas de Los Ángeles, donde, durante semanas, intentamos aplicar un plan sin conseguir encontrar los elementos adecuados. Frustrado y confuso, fui a ver al responsable del personal y le pedí sugerencias para poder abordar esta situación. Me dijo que a varias personas del centro les encantaba maquillarse y hacer teatro, y me sugirió el maquillaje facial. La semana siguiente hicimos un taller de maquillaje que no sólo fue nuestro taller más popular, sino que también permitió superar varios obstáculos, marcó profundamente a los participantes y mejoró la atmósfera de los talleres siguientes.

Philip Solomon, Instructor de Circo Social,
Cirque du Monde, Los Ángeles



OBJETIVOS DEL MÓDULO

Al final del módulo, el instructor y el trabajador social deberán ser capaces de:

1. Conocer el proceso de planificación de los talleres de circo social;
2. determinar los elementos que se deben tener en cuenta en la planificación de los talleres;
3. comprender el modo en que se fijan los objetivos técnicos y sociales en función del proceso pedagógico;
4. reconocer las ventajas de trabajar en tándem instructor-trabajador social durante la planificación de los talleres.

CONTENIDO DEL MÓDULO

TEXTOS DE REFERENCIA

- Guía práctica para los trabajadores sociales
- Preparación de los encuentros
- Herramientas de planificación

ACTIVIDADES

- Planificar juntos
- Etapa por etapa



MÓDULO 10 | INTRODUCCIÓN

El trabajo en tándem con un grupo de jóvenes requiere una importante labor de organización. Para evitar la improvisación, los talleres deben planificarse rigurosamente. Esta etapa preparatoria permite resolver o eliminar muchos de los problemas que pueden aparecer durante el taller: facilita las transiciones entre las actividades, determina el ritmo del taller, marca la evolución de los aprendizajes y reduce la necesidad de recurrir a la disciplina. La planificación favorece también el logro de los objetivos más lejanos, como la presentación de un espectáculo. Se trata por consiguiente de un trabajo preparatorio tanto a corto plazo (el taller) como a largo plazo (la sesión).

La planificación de la sesión permite fijar objetivos generales y prever las diferentes etapas que van a sucederse hasta alcanzarlos. Por lo tanto, deberá efectuarse antes del comienzo de la sesión. Antes de cada taller, el equipo de animadores se reunirá para hablar de los objetivos y las actividades específicas. Durante este período de intercambios, el trabajador social y el instructor definirán claramente los objetivos del taller y los medios para alcanzarlos. Ellos aprenderán también a conocerse mejor al compartir sus experiencias y su visión, e informarse mutuamente de sus competencias y de sus métodos respectivos.

La preparación de un taller deberá permitir prever adecuadamente el tiempo necesario para cada una de las actividades. También será la ocasión para que los animadores hagan ajustes con miras a motivar a los participantes y la dinámica del grupo. Dispondrán así de la oportunidad de evaluar la pertinencia de sus objetivos y sus intervenciones. El desarrollo del taller deberá establecerse con precisión, tanto en términos de contenido como de horario, así mismo, deberán definirse muy claramente las responsabilidades que incumben a cada animador. Estas responsabilidades no conciernen solamente al trabajo con los participantes, sino también a las tareas conexas, como la gestión de expedientes, la verificación del material y de los locales, la compra de material, etc. Repartir las funciones aclara las responsabilidades y, por consiguiente, reduce tensiones, frustraciones, malentendidos y riesgos de accidentes. Dará también un sentimiento de seguridad a los animadores, así como a los participantes, que ven que el instructor y el trabajador social poseen el mismo estatus.

Aunque sea rigurosa, la planificación no deberá ser rígida, deberá poder evolucionar durante el taller en función de las dinámicas individuales y colectivas, y del estado de las relaciones entre los participantes. Esta flexibilidad es fundamental para el éxito del taller y el progreso de los participantes.



MÓDULO 10 | TEXTO DE REFERENCIA 1

GUÍA PRÁCTICA PARA LOS TRABAJADORES SOCIALES¹

por Michel Lafortune y Annie Bouchard

[...] La experiencia acumulada de las numerosas colaboraciones realizadas en el marco del programa Cirque du Monde, tanto en Quebec como en otros países (Chile, Brasil, México, Sudáfrica, Burkina Faso, etc.), pone de manifiesto que la adopción de un modelo uniforme no es ni pertinente ni realizable. Las realidades locales son múltiples y el circo social debe adaptarse a ellas, conservando lo que constituye su especificidad: utilización de las artes circenses, talleres en grupos, animación por equipos binomiales (trabajador social-instructor) y principios rectores.

Esta guía práctica tiene como objetivo servir de marco general dentro del cual los organismos locales y los trabajadores sociales podrán situar su proyecto.

A) BREVE EXPOSICIÓN DE LOS TALLERES DE CIRCO SOCIAL

1. Perfil de los participantes

Los proyectos de circo social van dirigidos principalmente — aunque no exclusivamente — a niños y a adolescentes de 10 a 20 años aproximadamente, que viven en condiciones económicas o sociales vulnerables: medios desfavorecidos, jóvenes de la calle, etc. De manera general, los grupos de participantes están formados en promedio por una veintena de personas.

En algunos casos, principalmente en países afectados por tensiones interétnicas (Sudáfrica, Irlanda del Norte), la mezcla social en los grupos puede ser un objetivo en sí, con el fin de favorecer el acercamiento de comunidades rivales. En otras circunstancias, son más convenientes los proyectos reservados a grupos homogéneos. En Sudáfrica, el Zip Zap Circus creó, entre sus actividades corrientes, un programa de circo social destinado precisamente a niños de todos los orígenes y de todos los medios. En Australia, los talleres del Women's Circus se destinan específicamente a mujeres, particularmente aquéllas que han sido víctimas de agresiones sexuales, para ofrecerles un espacio seguro y ameno.

2. Frecuencia y duración de los talleres

Cada taller dura de dos a tres horas, con una frecuencia variable: uno o varios por semana. Se integran en una sesión, que dura generalmente de dos a diez meses y sigue a veces el ritmo escolar.

3. Contenido de los talleres

Durante cada taller, se inicia a los participantes en distintas técnicas de circo (malabarismo, acrobacia, zancos, monociclo, trampolín, etc.), así como en actividades teatrales y de payasos. Por otra parte, se reservan algunos períodos para el recibimiento, calentamiento, juegos de grupo y rituales de llegada y salida.

¹ Lafortune, M. & Bouchard, A. (2011). *Guía para el Trabajador Social: de las lecciones de circo a las lecciones de vida* (pp. 43-51). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil.

El programa de los talleres se adapta a la composición del grupo de participantes y a los recursos disponibles. Además, algunos organismos integran aprendizajes conexos a los talleres de circo social, como la fabricación de material o vestuario de circo.

4. Marco de los talleres

Los talleres son animados por un equipo compuesto por uno o varios instructores y uno o varios trabajadores sociales. Los instructores son profesionales del circo, mientras que los trabajadores sociales dependen del organismo local.

5. Espectáculo

Los participantes ofrecerán un espectáculo para cerrar la sesión. Sin embargo, algunos organismos prefieren el término “presentación” en vez de “espectáculo”, con el fin de reducir los riesgos de confusión entre el circo social y el circo en sentido general. Esta confusión puede ser fuente de malentendidos, frustraciones o decepciones.

6. Continuidad del proyecto en la comunidad

Tras una sesión de circo social, el organismo local podrá establecer acciones que permitan prolongar la experiencia de los participantes, en particular, ofreciendo a la comunidad sus nuevas competencias (representaciones con o para la comunidad, creación de una cooperativa o de una compañía, etc.). En algunos casos, podrá decidir también continuar los talleres propiamente dichos, proponer otras sesiones de circo social y otros niveles de talleres, lo que permitirá acompañar a los jóvenes participantes durante varios años.

B) UNA SESIÓN DE CIRCO SOCIAL, ETAPA POR ETAPA

La organización y la realización de los talleres de circo social incluyen numerosos aspectos materiales, prácticos y pedagógicos. Recurren a varias competencias y sus responsabilidades deberán compartirse entre los miembros del equipo de animación.

1. Reclutamiento de los participantes

El reclutamiento de los participantes formará parte de las responsabilidades compartidas por el trabajador social y el instructor. No obstante, el trabajador social tendrá un papel particular en este sentido, ya que dependerá del organismo socio. Esta tarea deberá efectuarse con entusiasmo y también con aplicación y precaución: el objetivo no consiste en reclutar a toda costa, sino en asegurarse de que los participantes corresponden a la población a la que se destina el programa. Esta es la razón por la que es necesario que el trabajador social conozca bien la misión del circo social y que comprenda y comparta sus valores.

• A quién reclutar

Aunque la composición de los grupos de participantes puede variar en función de las realidades y la misión del organismo socio, los programas de intervención de circo social se destinan sobre todo a jóvenes en situación vulnerable (dificultades sociales, psicológicas y económicas) o de riesgo (condiciones de vida precarias). El trabajador social deberá centrar su reclutamiento primordialmente en esta población y localizar los entornos donde se pueden encontrar jóvenes en situación de riesgo.



A pesar de sus diferencias, los jóvenes inscritos deben tener en común un interés claro, o incluso pasión, por las artes circenses. Tal motivación es primordial y constituye una condición esencial para la participación en los talleres. Es necesario recordar que la inscripción en los talleres de circo es siempre voluntaria y de ninguna manera obligatoria. El sentido de este planteamiento consiste en responsabilizar a los participantes de su compromiso con el programa.

• Estrategias de reclutamiento

El trabajador social se esforzará en diseñar y utilizar estrategias de reclutamiento adaptadas a las realidades del medio en el que interviene, respetando al mismo tiempo la misión y los objetivos del circo social. Los talleres de circo pueden describirse, según los casos, como una alternativa a la rutina o al aislamiento, como una experiencia positiva que debe vivirse o como un medio para superarse, como una ocasión de compartir o de hacer ejercicio, lo importante es presentar el proyecto para suscitar entusiasmo, captando la atención de los jóvenes y mostrándoles lo que los talleres pueden aportarles.

Para ello, el trabajador social utilizará medios de atracción adaptados a los jóvenes y a sus realidades: por ejemplo, podrá tratarse de folletos, pancartas, carteles, mensajes electrónicos o incluso material de circo utilizado como demostración por el instructor o por antiguos participantes.

No obstante, es necesario no crear confusión entre los jóvenes. La filosofía de los talleres debe exponerse claramente, al igual que el hecho de que los participantes deberán respetar ciertas normas. La información concreta sobre los aspectos prácticos de los talleres dada por el trabajador social disipará todo malentendido y permitirá a los jóvenes comprometerse con total conocimiento de causa.

La operación de reclutamiento podrá ser de tres formas: puntual, continua o indirecta.

- La operación puntual consiste en una única sesión de información, celebrada antes del inicio de la sesión de los talleres en un lugar asiduamente frecuentado por los jóvenes. Durante el encuentro, podrá utilizarse material y números de circo para mostrar el contenido de los talleres. Los participantes de sesiones anteriores podrán también unirse a este encuentro y ofrecer su testimonio.
- La operación continua de reclutamiento se efectúa por medio de contactos repetidos que mantiene el trabajador social, a lo largo del año, con los jóvenes de su comunidad, lo que le permite ver quiénes corresponden al perfil buscado.
- La operación indirecta de reclutamiento puede realizarse a través de la red de servicios y grupos comunitarios al que pertenece el organismo socio. Al informar a los miembros del personal de estos organismos sobre el proyecto de circo y sensibilizarlos sobre las posibilidades que ofrece, el trabajador social podrá hacerse de aliados útiles para el reclutamiento. Por otra parte, no hay que descuidar el boca en boca, por el que los propios jóvenes promocionan el proyecto de circo en el que participan o han participado. En algunos centros implantados desde hace años, se trata incluso del método exclusivo de reclutamiento.



2. Planificación de la sesión

El período durante el cual el trabajador social y el instructor se reúnen para planificar la sesión es una etapa especialmente importante que les permite aprender a conocerse y abordar tanto el contenido de la sesión como sus numerosos aspectos logísticos.

• Compartir visiones y objetivos, determinar los medios

La etapa de planificación les permite a los dos animadores conocerse, compartir sus visiones y sus objetivos, y comenzar a construir la cohesión indispensable que debe unirles durante la sesión.

El trabajador social deberá exponer la misión de su organismo y presentar la filosofía de su intervención. También deberá elaborar un retrato general del grupo de participantes y describir el perfil de cada uno. Por su parte, el instructor habrá de compartir su experiencia de intervención en circo social.

Juntos, ambos animadores precisarán el papel de cada uno y elegirán un modo de comunicación entre ellos. Determinarán los objetivos generales y específicos de la sesión que va a comenzar y examinarán los datos, informes y balances de las sesiones anteriores. Es también el momento de seleccionar los materiales pedagógicos que deben utilizarse en las distintas disciplinas, en función de los recursos disponibles y de las necesidades específicas de los participantes. Finalmente, el trabajador social y el instructor deberán establecer conjuntamente las bases de un código de conducta que los participantes serán invitados a completar durante el primer taller.

• Planificación de la logística de la sesión

Los dos animadores aprovecharán también esta etapa de planificación para abordar y regular las cuestiones logísticas. Es necesario buscar un lugar tranquilo y accesible para los participantes y elaborar una lista de los recursos materiales y financieros disponibles. Un inventario del material de circo existente y una comprobación de su estado permitirán determinar qué compras, préstamos o reparaciones deberán efectuarse. De la misma forma, deberá hacerse un inventario de los materiales pedagógicos existentes y prever su remplazo en función de las necesidades.

Algunas actividades podrán organizarse en paralelo a los talleres de circo: vacunación, conferencias, mantenimiento de un ropero, etc. Finalmente, es indispensable que los animadores prevean procedimientos de intervención en caso de urgencia.

3. Desarrollo del primer taller de una sesión

Durante el primer taller, la tarea principal del trabajador social y del instructor será sentar las bases del funcionamiento de la sesión y presentar los distintos aspectos al grupo de participantes. No obstante, es importante procurar que la comunicación sea bilateral y que no se limite a un discurso de los animadores. Para que la reunión no esté dominada por la palabra, pueden tratarse algunos puntos a través del juego, lo que permitirá dar a este primer encuentro una dinámica más próxima a la de los talleres.

• Presentación de los animadores y descripción de sus funciones respectivas

Hay que señalar que el instructor, a diferencia del trabajador social, suele ser un desconocido para los participantes. La presentación de su origen, su trayectoria y sus realizaciones ayudará a los jóvenes a entrar en contacto con él.



- **Presentación de los participantes**

Los jóvenes se presentarán cada uno por turno e indicarán brevemente qué interés tienen en los talleres de circo y cuáles son sus expectativas. El trabajador social podrá ayudarles a expresarse.

- **Presentación del planteamiento del circo social y de los objetivos de la sesión**

Los animadores harán hincapié en los principios rectores del circo social (participación voluntaria, adaptación de las actividades al grupo, respeto entre las personas, superación personal sin competencia, seguridad) y bosquejarán el planteamiento pedagógico.

- **Presentación general del contenido de los talleres**

Los animadores presentarán, sin entrar en detalles, la estructura tipo de los talleres con sus partes generales (recibimiento, calentamiento, juegos, talleres, debate). También harán un recorrido de las distintas disciplinas propuestas.

- **Aprobación de un código de conducta**

El código de conducta, directamente vinculado a los principios rectores del circo social, es un conjunto de normas que el grupo de participantes y animadores deberá establecer para garantizar el buen funcionamiento de los talleres. El código de conducta también deberá prever sanciones en caso de infracción.

El código de conducta

La aprobación de un código de conducta es un ejercicio de práctica democrática que puede resultar muy formativo. Cada grupo de participantes y animadores deberá adoptar su propio código de conducta. Sin embargo, deberá incluir obligatoriamente ciertos elementos específicos. Es el caso de las normas relativas a los lugares, enseres (orden, limpieza, rotura, préstamo, utilización del material) y horarios. El grupo deberá pronunciarse igualmente sobre las cuestiones de consumo de droga, cigarrillos y alcohol y adoptar normas de seguridad muy claras. Finalmente, el código de conducta deberá determinar las bases de una comunicación respetuosa.

Una vez establecidas estas normas, el grupo deberá ponerse de acuerdo sobre la naturaleza de las sanciones que se impondrán en caso de infracción. Éstas nunca deberán excluir o ridiculizar a un participante.

- **Invitación a los jóvenes a expresarse**

Se invitará a los participantes a sugerir actividades, expresar sus expectativas o descontentos y proponer ideas de mejora. Los animadores los incitarán también a reflexionar sobre los objetivos personales y técnicos que pretenden lograr durante la sesión.

La actitud adoptada por el equipo de animación respecto a los participantes durante el primer encuentro tendrá repercusiones considerables en los siguientes talleres. Desde el primer momento, los jóvenes deberán sentir que se encuentran en un medio estructurado por la escucha y el respeto, donde la unidad colectiva es importante. Este encuentro inicial debe suscitar el entusiasmo de los participantes y motivarlos hacia nuevos aprendizajes. Deben salir convencidos de que los talleres serán para ellos una fuente de placer y realización, pero también deben ser conscientes de que tendrán que asumir ciertas exigencias y respetar un código de conducta común.

Por su parte, los animadores deberán utilizar este primer encuentro para evaluar las motivaciones, necesidades y habilidades de cada uno de los participantes. Esta evaluación les permitirá adaptar las actividades y el planteamiento pedagógico al grupo.



4. Desarrollo de un taller modelo

Un taller dura aproximadamente tres horas y podrá tener lugar por la mañana, por la tarde o por la noche, generalmente una o dos veces por semana. Este tiempo se estructura en varios períodos, cada uno con su importancia, que sirven de referencias temporales para los participantes.

• Planificación del taller

Cada taller requiere una planificación rigurosa que sirve para definir de manera específica los objetivos que deberán lograrse y los medios que deberán aplicarse. También es una ocasión para hacer ajustes en función de las dinámicas individuales y colectivas. Para ello, es necesario evaluar, al principio de cada taller, la motivación de cada uno de los participantes y el estado de las relaciones entre los miembros del grupo. El número de participantes también podrá tener un impacto en el tipo de actividades propuestas.

Los dos animadores deberán reevaluar la pertinencia de sus intervenciones antes de cada taller y reformular, si fuera necesario, los objetivos, los medios pedagógicos y las estrategias de intervención. El desarrollo del taller, concretamente en términos de contenido y horario, deberá determinarse y estructurarse, y las tareas deberán distribuirse claramente entre el trabajador social y el instructor. Finalmente, en un nivel más práctico, es necesario asegurarse del estado del material requerido para el taller.

• Recibimiento

El período de recibimiento es un momento para reanudar el contacto con el grupo. En la medida de lo posible, es necesario recibir a cada joven individualmente, tomarse un poco de tiempo para interesarse por él, por su vida y sus experiencias, y mostrarse disponible. Aunque la participación en los talleres es voluntaria, los animadores deberán tener en cuenta la asistencia de cada participante para comprobar su asiduidad y su motivación, y, cuando proceda, percibir posibles problemas. Si se presentan nuevos participantes, se integrarán en el grupo durante el período de recibimiento. Este período deberá permitir hacer un seguimiento del material prestado a los jóvenes.

• Ritual de llegada

Al principio de cada taller se deberá realizar un ritual de llegada que sirva de momento simbólico. Este ritual, contrariamente al momento del recibimiento, deberá seguir una forma, cualquiera que sea, que muestre la fuerza del colectivo. Puede consistir en agruparse para formar un círculo y expresarse juntos (canto, secuencia de sonidos, gestos, etc.). A través de las prácticas, los gestos y el decorado, el ritual revestirá sobre todo una dimensión simbólica. Implicará la adhesión de los participantes y cultivará el sentimiento de ser un componente esencial de un grupo que comparte un espacio común.

• El taller propiamente dicho

El taller de circo propiamente dicho comienza por un período de calentamiento, que tiene por objeto evitar lesiones y ajustar la postura física, y también tomar conciencia de sí mismo y aumentar la motivación del grupo. Se practica conjuntamente y consta de una secuencia de movimientos y ejercicios.

Luego, el taller se divide en varios períodos de juegos y actividades dirigidas o libres, que pueden variar según los grupos y las circunstancias. El período de juegos puede tomar numerosas formas. Su objetivo consiste en que los participantes se conozcan, se escuchen y entren en confianza, para que se creen complicidades, emerjan afinidades y se descubran complementariedades.



Durante las actividades dirigidas, los participantes recibirán enseñanzas de circo en varias disciplinas: malabarismo, pirámides, zancos, actividades dramáticas, alambre, monociclo, acrobacias, etc. A continuación, podrán elegir una o varias de estas disciplinas circenses y practicarlas de manera más profunda durante un período de actividad libre.

Finalmente, deberá preverse una pausa a mitad del taller, con el fin de favorecer el acercamiento entre los participantes y el sentimiento de pertenencia al grupo.

- **Debate**

El período de debate permitirá al grupo tener una visión retroactiva del taller y sus distintos momentos. Podrá llevarse a cabo cualquier forma de debate, ya sea para sugerir mejoras, comunicar dificultades, revivir buenos momentos, pedir explicaciones, clarificar situaciones conflictivas, compartir impresiones, etc. Para evitar la monotonía y hacer este período más estimulante y menos redundante, es aconsejable modificar a veces su desarrollo, por ejemplo organizando subgrupos, utilizando juegos, etc.

Los animadores deberán aprovechar este período para valorar los progresos realizados, reforzar el entusiasmo de los participantes, elogiar los gestos responsables, animar a los jóvenes a expresarse y guiarlos hacia la crítica constructiva. Deberán también comprobar que cada participante tome parte activa en el orden y reparación del material.

- **Ritual de salida**

El final del taller se caracteriza por un momento de unión ritualizado que podrá tomar la misma forma que el ritual de llegada.

- **Retrospectiva del taller**

Tras la salida de los participantes, el trabajador social y el instructor departirán sobre el desarrollo del taller.

5. Condiciones para el éxito de un taller

El trabajador social y el instructor animarán cada taller de circo esforzándose por lograr a la vez el equilibrio y el dinamismo en el grupo de participantes. Por su actitud general, sus acciones y decisiones durante el taller, intentarán despertar y mantener el interés y la motivación de los jóvenes, fomentar su participación y acompañar sus progresos. La animación de un taller de circo requiere una parte de intuición, para adaptarse a ciertas situaciones, y también una exigencia de estructura.

- **Actitud general de los animadores**

La creatividad, el dinamismo y la espontaneidad, así como la escucha de los animadores son elementos de motivación para los jóvenes. Estas cualidades también permitirán mantener una atmósfera positiva y estimulante en el grupo. Por otra parte, el trabajador social y el instructor deberán procurar que sus acciones, actitudes y decisiones sean coherentes.

- **Fomentar la participación**

La participación activa y positiva de los jóvenes en las distintas actividades del taller es esencial. Los animadores deberán fomentar esta participación sin brusquedad, respetando los ritmos, intereses, fortalezas, dificultades y progresos de cada uno, esforzándose al mismo tiempo en favorecer la perseverancia, la regularidad y la asiduidad. Es importante impulsar a los jóvenes a superarse, pero nunca en detrimento del placer: se trata de encontrar un equilibrio entre la técnica, el juego, la disciplina y la libertad.



Los animadores podrán estimular el interés y la participación de los jóvenes manteniendo un ritmo sostenido en el desarrollo del taller, variando a la vez las actividades y los métodos pedagógicos.

• **Acompañar a los participantes**

El papel de los animadores consistirá igualmente en guiar a cada uno de los participantes y ubicarlos con relación al taller, al grupo y a sus propios objetivos. En primer lugar, es necesario dar consignas y explicaciones claras sobre las actividades y ayudar a cada uno de los participantes a forjarse objetivos realistas. Asimismo, es importante estar atento a las dificultades percibidas en los jóvenes para poder detectar una posible desmotivación, que podría traducirse en pasividad o en cuestionamiento de la participación en los talleres.

6. El espectáculo de final de sesión

Una sesión concluye normalmente con la presentación de un espectáculo de circo, gracias a la cual los participantes comparten sus nuevos conocimientos con su comunidad y con sus allegados, para mostrar lo que han sido capaces de aprender y realizar. Este objetivo común, hacia el cual orientan sus esfuerzos durante toda la sesión, se revela como una experiencia a menudo determinante, que puede tener un impacto mayor en su evolución. Constituye una especie de paso ritual que señala el final de un aprendizaje y el reconocimiento por parte de la comunidad.

La presentación de un espectáculo incita a los jóvenes participantes a superarse y a responsabilizarse ante su compromiso. Les permite también superar su timidez y el miedo al ridículo, así como modificar la imagen que proyectan y que tienen de sí mismos. Las representaciones públicas son herramientas importantes para iniciar un acercamiento entre los jóvenes y su comunidad ya que resaltan la creación y la solidaridad, en lugar de la delincuencia y la desmotivación. Por otra parte, ofrecen la posibilidad a las familias y a la comunidad de expresar su reconocimiento y gratitud a los jóvenes por los esfuerzos que han realizado para la preparación y la realización del espectáculo.

• **La preparación del espectáculo**

La preparación del espectáculo es una tarea progresiva que abarca toda la sesión y se acompaña de esfuerzos constantes y numerosos debates. No está, obviamente, exenta de dificultades. Conflictos entre los jóvenes, renuncia de participantes, inestabilidad en las asistencias e incumplimiento de los plazos son factores de tensión o desmotivación que pueden afectar la preparación del espectáculo. El equipo de intervención deberá estar atento y sensible al hecho de que el espectáculo puede ser una fuente de tensión para los jóvenes. Es necesario intentar controlar este aspecto de forma adecuada y ver cómo abordarlo con ellos. Por otra parte, los participantes podrían llegar a sobrestimar sus capacidades, lo que también podrá plantear problemas.

Estos escollos pueden evitarse con la vigilancia de los dos animadores, que deberán no sólo manejar el aspecto material y práctico del espectáculo, sino también acompañar a los participantes en su progreso. A este respecto, varios puntos deberán ser objeto de una atención especial:

- Los jóvenes deberán estar preparados física, mental y emocionalmente para la representación.
- El planteamiento y el contenido del espectáculo deberán elaborarse con los participantes, en un esfuerzo de concertación auténtico, y adaptarse en función de la evolución del grupo durante la sesión.



- Las tareas conexas al espectáculo (vestuario, decorados, música, técnica, maquillaje) deberán confiarse a responsables designados en el grupo o a un equipo externo, al que se le brindará todo el apoyo.
- Deberá comprobarse regularmente la preparación de cada participante y reevaluarse los objetivos, si es necesario.

Desde un punto de vista material y práctico, el trabajador social y el instructor deberán desempeñar ciertas funciones, en colaboración con el organismo socio:

- Elegir y reservar un lugar para el espectáculo;
- analizar las características del lugar y evaluar los recursos materiales disponibles;
- diseñar y distribuir material publicitario en el que se indique el lugar, la fecha y la hora del espectáculo;
- animar a los jóvenes a contribuir en la promoción del espectáculo;
- invitar a los socios locales al espectáculo;
- preparar el lugar e instalar el material;
- recibir a los invitados.

Tras el espectáculo, es necesario prever un espacio de tiempo, generalmente el equivalente al de un taller, para analizar la experiencia, verbalizar el aprendizaje y las emociones vividas. Este periodo de intercambio y debate también deberá permitir hablar del mañana: ¿de qué forma los participantes podrán integrar en su vida cotidiana los aprendizajes adquiridos en su formación? Este ejercicio permitirá preparar aspectos futuros y garantizar la continuidad tanto para los participantes como para el proyecto.

7. Continuidad del proyecto de circo en la comunidad

Cuando concluye la sesión y finaliza el papel del instructor, el organismo socio y el trabajador social, que quedan como únicos puntos de referencia para los jóvenes, tendrán que proseguir el trabajo iniciado en los talleres de circo. Aunque en ese momento el tipo de intervención social vuelva a ser clásico, los aprendizajes resultantes de los talleres no desaparecerán y podrán seguir actuando como herramientas de aproximación y desarrollo de los jóvenes.

El trabajador social podrá organizar distintas actividades, con el fin de apoyar el desarrollo de la ciudadanía de los jóvenes y favorecer el compromiso de la comunidad con ellos. Puede tratarse desde la animación de talleres a fiestas de barrio, la presentación de espectáculos en residencias de la tercera edad o con motivo de comidas para financiar el organismo socio.

Al instaurar este tipo de actividades, el organismo socio garantizará que el proyecto de circo no se circunscriba a un período limitado, sino que se prolongue más allá de la sesión. Las lecciones de circo y las lecciones de vida aprendidas permitirán a los participantes no sólo consolidar su confianza en sí mismos, sino también ubicarse en el seno de su comunidad.



PREPARACIÓN DE LOS ENCUENTROS²

por Daniel Turcotte y Jocelyn Lindsay

Durante la fase de trabajo, el trabajador social³ deberá prestar una atención continua a las necesidades del grupo y de sus miembros, con el fin de procurar que el contenido de los encuentros se adapte a su realidad. Aunque el tipo de preparación varíe según la naturaleza del grupo, es necesario que el trabajador social se asegure de que el encuentro sea provechoso para los miembros y que los encamina hacia sus objetivos, por lo que deberá preparar cada encuentro minuciosamente. En un grupo muy estructurado, como un grupo de educación, es posible que el contenido de cada encuentro se haya establecido en el contrato inicial. En tal caso, el papel del trabajador social será organizar las actividades previstas procurándose el material necesario, preparar ejercicios adaptados al contenido del encuentro y ponerse en contacto con las personas encargadas de proporcionarles información. En un grupo menos estructurado, el trabajador social tendrá generalmente que preparar cada encuentro en función de las necesidades inmediatas que perciba entre los miembros y según las expectativas expresadas.

Cualquiera que sea el tipo de grupo, el trabajador social podrá preparar mejor los encuentros si dispone de una bitácora donde anotar lo que pasa en el grupo en cada reunión. Así, podrá seguir con precisión el progreso de cada miembro y evaluar el proceso del grupo en su conjunto. Por ejemplo, si comprueba que los miembros están muy preocupados por un tema, podrá prever un debate o una sesión de información sobre dicho tema. Asimismo, si comprueba que ciertos miembros tienen dificultad para expresarse, podrá planificar una actividad relacionada con la expresión verbal.

La preparación de los encuentros cuando hay actividades estructuradas requiere una atención particular. La organización de actividades se remonta al inicio del servicio social de los grupos, cuando la intervención giraba en torno a la educación estructurada y a las actividades de diversión, sin embargo, algunos trabajadores sociales dudan de su utilidad, particularmente con los adultos, para los cuales encuentran más adecuados los intercambios verbales y los debates. Así, los puntos de vista difieren sobre la importancia que ha de concederse, en el trabajo con un grupo, a “hacer” en vez de “decir” o a la “acción” en vez de la “discusión”. Sin embargo, ya sabemos que, cuando las actividades se planifican cuidadosamente pueden ser muy adecuadas para el progreso del grupo.⁴

Las actividades corresponden a los medios concretos, diferentes a los intercambios verbales, que se utilizan para favorecer las interacciones o los aprendizajes en un grupo. Los artes expresivos (pintura, baile, canto, teatro), los juegos, los ejercicios, lo mismo que las actividades sociales o recreativas, son un ejemplo de ello. Para Middleman⁵, las actividades constituyen el medio por el cual se establecen las relaciones entre los miembros, y se satisfacen las necesidades y los intereses del grupo y de sus miembros.

Aunque los términos “programa” y “actividad” se utilicen a veces indistintamente, la noción de programa tiene un alcance mayor. Así, un programa es, generalmente, un conjunto de actividades previstas en un proceso de intervención o un conjunto de eventos previstos en un encuentro; por lo tanto, puede contener varias actividades. [...]

² Turcotte, D. & Lyndsay J. (2008). *L'intervention sociale auprès des groupes* (2ª ed., pp. 144-149). Montreal, Canadá: Gaëtan Morin Chenelière Éducation. Este aparte se ha reproducido según los términos de una licencia concedida por Copibec.

³ Este texto proviene de un libro que trata sobre Intervención Social. Utilizamos el término “trabajador social” de forma amplia e inclusiva. Cuando no está especificado en esta Guía, este término se refiere tanto al instructor como al trabajador social de circo social.

⁴ Toseland, R. W. & Rivas, R. F. (1998). *An Introduction to Group Work Practice* (3ª ed.). Toronto, Canadá: Allyn and Bacon.

⁵ Middleman, R. R. (1982). *The Non-Verbal Method in Working with Groups: The Use of Activity in Teaching, Counseling, and Therapy* (Edición aumentada). Hebron, Conn.: Practitioners Press.



Es esencial precisar el objetivo contemplado durante la preparación. Hay que determinar cuál será el alcance de la actividad, tanto dentro del grupo como en su entorno. Esta anticipación es lo que da sentido a la actividad. Según Heap⁶, dos principios deberán guiar al trabajador social:

1. La actividad deberá ser pertinente, es decir, deberá cubrir las necesidades de los miembros.
2. El valor de la actividad dependerá tanto de su proceso, es decir, del modo en que se desarrolla, como de su resultado. Residirá esencialmente en el hecho de actuar juntos, y no tanto en el nivel del resultado.

En la medida en que una misma actividad puede provocar reacciones diferentes, es importante que el trabajador social evalúe con precisión las necesidades y discierna las características de los miembros y del grupo. En efecto, las actividades podrán permitir al grupo evaluar si éstas se adaptan a las características de sus miembros y al contexto de intervención. El trabajador social que prepare una actividad deberá tener en cuenta:

- A los miembros: sus necesidades, características, valores, habilidades sociales y competencias, así como los problemas interpersonales y medioambientales que ellos conocen;
- al grupo: su composición, desarrollo, cohesión, normas, clima, etc.;
- el entorno del grupo: los recursos disponibles para la realización de la actividad;
- sus particularidades como trabajador social: características, creatividad, imaginación, habilidades e intereses.

En ciertos grupos es posible, incluso deseable, que sean los mismos miembros quienes se ocupen de la preparación y de la organización de las actividades. Esto les permitirá adquirir habilidades sociales y constituirá un reconocimiento explícito del poder del grupo en el proceso de intervención. Toseland y Rivas⁷ proponen un método para elegir actividades que respondan a las necesidades específicas de un grupo. Los elementos que se deben tener en cuenta son los siguientes: los objetivos que pueden alcanzarse a través de la actividad; los objetivos del grupo; el material; los recursos y el tiempo disponible para la actividad; las características de los miembros; y las particularidades de la actividad. La figura 10.1, inspirada en Toseland y Rivas⁸, presenta el procedimiento de selección y los aspectos que hay que estudiar. El resultado de las actividades dependerá en gran medida de su pertinencia en relación con los objetivos contemplados, las particularidades de los miembros del grupo, el contexto de intervención y las habilidades del trabajador social; por lo tanto, es importante prestar una atención particular a su selección.

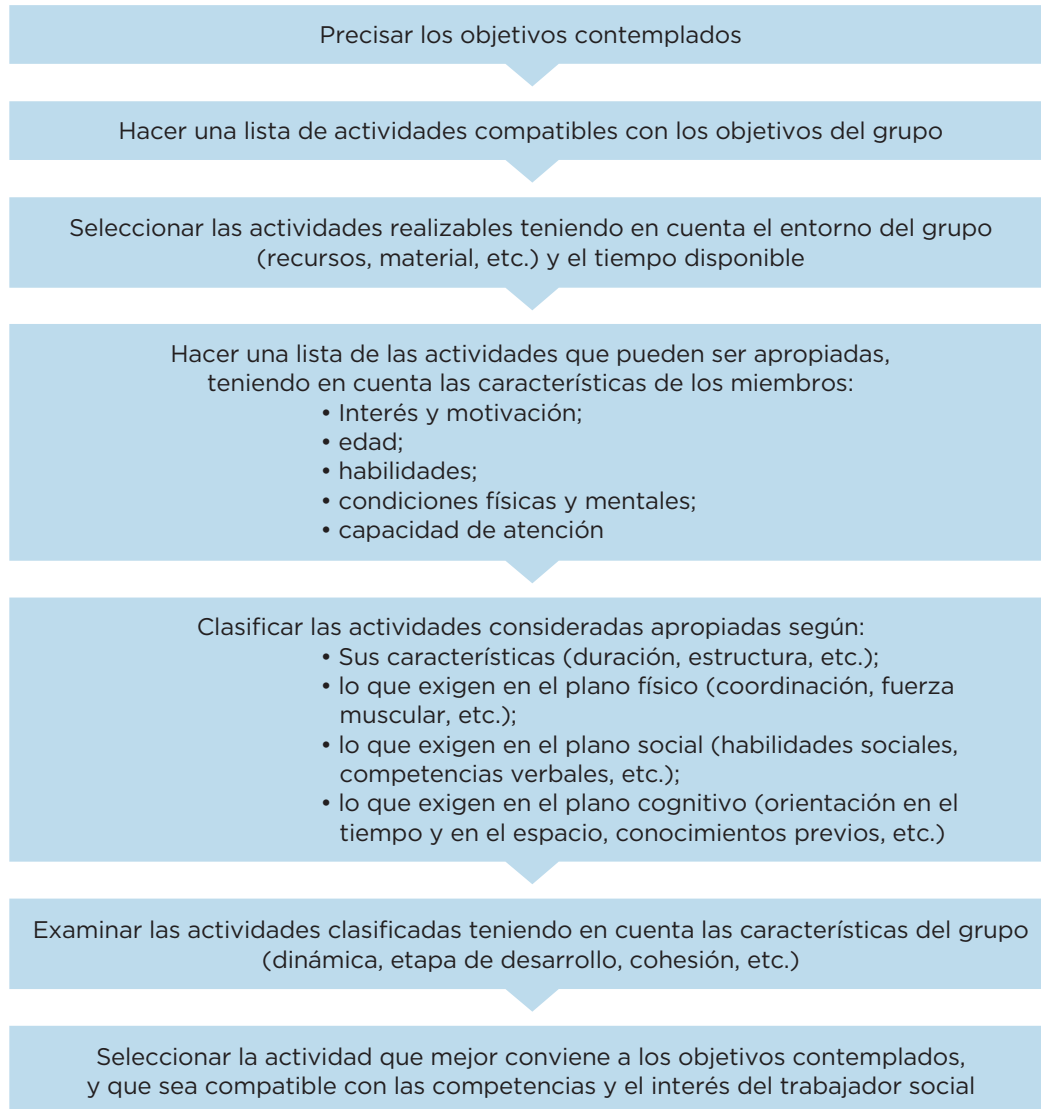
⁶ Heap, K. (1994). *La pratique du travail social avec les groupes*. París, Francia: ESF.

⁷ Toseland & Rivas, *op. cit.*

⁸ *Ibid.*



FIGURA 10.1 - MÉTODO DE SELECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES⁹



⁹ Inspirado de *ibid.*, pp. 238.



MÓDULO 10 | TEXTO DE REFERENCIA 3

HERRAMIENTAS DE PLANIFICACIÓN

por Michel Lafortune, Emmanuel Bochud y Elisa Montaruli

Los talleres de circo social necesitan una planificación a largo plazo (la sesión) y a corto plazo (los talleres). Las siguientes herramientas de planificación pretenden facilitar esta etapa preparatoria crucial. Se presentan en forma de tablas para facilitar su uso a los instructores de circo social y a los trabajadores sociales. Éstos pueden adaptar las tablas a la realidad de su medio y al ritmo de su comunidad con el fin de optimizar su adecuación.

PLANIFICACIÓN DE UNA SESIÓN DE CIRCO SOCIAL

La primera tabla propone un ejemplo de planificación de una sesión de 15 semanas, basada en una frecuencia de 2 talleres de 3 horas por semana.

Planificar una sesión consiste primero en definir su objetivo general. He aquí unos ejemplos:

- Formar un grupo cohesionado;
- mejorar la relación entre los participantes y su comunidad;
- mejorar las relaciones entre chicas y chicos;
- mejorar la autoafirmación de los participantes;
- animar a los participantes para que tomen control de su cuerpo;
- sensibilizar a los participantes en la prevención del VIH;
- reducir su consumo de drogas y de alcohol.

La sesión se dividirá en varios bloques, durante los cuales se perseguirán los objetivos técnicos y sociales. Los objetivos técnicos corresponderán a las lecciones de circo, mientras que los sociales se relacionarán con las lecciones de vida.

Bloque 1: Semanas 1 a 4

• Iniciación a las técnicas de circo (objetivo técnico)

Este bloque, de una duración aproximada de 4 semanas, está destinado a iniciar a los participantes en las técnicas de circo, en relación con los objetivos sociales. Los instructores aprovecharán los primeros encuentros para evaluar las capacidades físicas de los participantes. En la elección de las actividades, utilizarán de modo progresivo y con sensibilidad las actividades que requieran contacto físico.

• Creación del grupo (objetivo social)

Este primer bloque está destinado a recibir a los participantes y a conocerse mutuamente. Los instructores y los trabajadores sociales aprovecharán los primeros encuentros para evaluar al grupo, su composición y sus necesidades, por ejemplo, haciéndoles percibir que son los líderes y los modelos de interacción. Durante estas primeras semanas, es esencial adoptar un código de conducta con el grupo.

Bloque 2: Semanas 5 a 10

• **Asimilación de las técnicas de circo (objetivo técnico)**

Este bloque, que dura unas 6 semanas, tiene como finalidad asimilar las técnicas de circo, en relación con los objetivos sociales. Los instructores propondrán una diversificación y una profundización del conjunto de las técnicas, intensificando la práctica de las que requieren mayor interdependencia entre los participantes, como la pirámide o el mano a mano. Los instructores darán también mayor importancia a los ejercicios de creatividad y a las actuaciones teatrales.

• **Cohesión del grupo (objetivo social)**

Este segundo bloque pretende experimentar ejercicios continuos de cohesión y consolidación del grupo. Para ello, los instructores y los trabajadores sociales estimularán las interacciones en los momentos formales e informales. Mostrarán una preocupación constante por integrar actividades que favorezcan el desarrollo personal y social (autoafirmación, desarrollo de la confianza), prestando una atención particular a establecer un cierto grado de confort físico entre los participantes. Asimismo, animarán a los participantes a utilizar los recursos del grupo con fines de aprendizaje y de apoyo social.

Bloque 3: Semanas 11 a 13

• **Concentración en una técnica de circo (objetivo técnico)**

Este bloque de unas 3 semanas está destinado a la preparación de la presentación de un espectáculo de circo. Los instructores deberán prever el tiempo que durará la creación, la práctica y la presentación de los números.

• **Intensificación de los procesos de grupo (objetivo social)**

Estas 3 semanas contemplan el desarrollo de competencias que favorezcan la realización de un proyecto común. Los instructores y los trabajadores sociales acompañarán a los participantes en el proceso de gestión del consenso con miras a la presentación. También se ocuparán de la gestión del estrés.

Bloque 4: Semana 14

• **Ensayo general y presentación (objetivos técnicos y sociales)**

Este bloque de una semana de duración estará compuesto por dos talleres: el ensayo general y la presentación de un espectáculo de circo.

Bloque 5: Semana 15

• **Retroacción sobre el aprendizaje (objetivo técnico)**

Este bloque, a menudo compuesto por un solo taller, permitirá hacer una retrospectiva de la presentación del espectáculo (por ejemplo, viendo una grabación de vídeo) y una evaluación de los aprendizajes técnicos.

• **Retroacción sobre la experiencia de grupo (objetivo social)**

Este último bloque permite hacer una retrospectiva del progreso individual y del grupo. También es una ocasión para transmitir información sobre la próxima sesión o para dirigir a los participantes hacia otros recursos.



PLANIFICACIÓN DE LOS TALLERES DE CIRCO SOCIAL

La segunda tabla propone un bosquejo de los elementos principales que han de considerarse en la planificación de un taller de circo social. La tabla incitará en primer lugar a los instructores y a los trabajadores sociales a ponerse de acuerdo sobre los objetivos técnicos y sociales contemplados por el taller, teniendo en cuenta a la vez el objetivo general de la sesión.

La tabla sirve también de soporte para la elaboración del desarrollo del taller. Los instructores y los trabajadores sociales deberán determinar las actividades más adecuadas para abordar los objetivos y responder a las necesidades que se planteen. Ambos especificarán, entre otros aspectos, la duración de cada una de las actividades, incluyendo el recibimiento, las pausas y la retrospectiva del taller, al igual que la persona responsable de la animación.

Debe haber espacios previstos para el seguimiento del desarrollo del taller. Pueden anotarse las asistencias (número de participantes, nombres de los instructores y de los trabajadores sociales), especificar las actividades que se han realizado y aportar comentarios generales, por ejemplo respecto a la dinámica del grupo, las dificultades experimentadas, las intervenciones sociales realizadas con el grupo o con un participante en particular, las actividades que hay que aplazar hasta el próximo taller, las modificaciones que habrán de realizarse la próxima vez que se realice determinada actividad, etc. El seguimiento del desarrollo del taller permite establecer finalmente objetivos adaptados para el próximo taller.

PARA REFLEXIONAR...

¿Planificar o improvisar?

Alcanzar los objetivos de aprendizaje requiere una planificación de calidad. Para ello, es necesario invertir tiempo en la planificación para tener una visión de conjunto de las actividades de aprendizaje y para disponer de las herramientas necesarias. Por otra parte, planificación no es sinónimo de rigidez. Es importante mostrar flexibilidad, seguir el ritmo del grupo y la magia del momento. Incluso si se tiene un plan entre manos, no hay que decepcionarse o disgustarse si la actividad se anula. Tal vez se pueda usar en otro momento. Igualmente, cuanto más experiencia se adquiera en materia de planificación, más habilidad se tendrá para controlar el ritmo y el contenido de la animación. El hecho de planificar termina por facilitar esta tarea y consolidar las bases con las que se trabaja y permitirán adaptarse a todas las circunstancias.

La tabla de planificación de los talleres de circo social está diseñada para permitir a los instructores y a los trabajadores sociales documentar sus prácticas y reflexionar sobre ellas, durante la reunión de planificación o durante el seguimiento

Como ejemplo, se ha llenado la tabla para simular la planificación del segundo taller de una sesión. La indicación “TBAC” en la columna “Actividades” hace referencia a las *Técnicas Básicas en Artes Circenses*¹⁰, obra publicada por el *Cirque du Soleil*, que podrá utilizarse como ayuda para la planificación.

¹⁰ Departamento de Circo Social. (2011). *Técnicas Básicas en Artes Circenses*. Montreal, Canadá: Cirque du Soleil.



Esta tabla propone un ejemplo de planificación de una sesión de 15 semanas, con una frecuencia de dos talleres de 3 horas por semana...¡La tabla podrá ajustarse al contexto de trabajo del instructor y del trabajador social y al ritmo de la comunidad!

PLANIFICACIÓN DE UNA SESIÓN DE CIRCO SOCIAL

EJEMPLOS DE OBJETIVOS: Formar un grupo cohesionado - Mejorar la relación entre los participantes y su comunidad - Mejorar las relaciones entre chicas y chicos - Mejorar la autoafirmación - Animar a los participantes para que tomen control de su cuerpo - Sensibilizar en la prevención del VIH - Reducir el consumo de drogas y alcohol

SEMANAS	OBJETIVOS TÉCNICOS <i>Lecciones de circo</i>	OBJETIVOS SOCIALES <i>Lecciones de vida</i>
1	BLOQUE 1- INICIACIÓN A LAS TÉCNICAS DE CIRCO 4 semanas <i>Iniciación a las técnicas de circo en relación con los objetivos de creación del grupo</i> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las capacidades físicas de cada participante. • Utilizar progresivamente y con cuidado las actividades que requieran contacto físico. 	BLOQUE 1 - CREACIÓN DEL GRUPO 4 semanas <ul style="list-style-type: none"> • Recibir, adaptar y conocer a los demás. • Descubrir quién compone el grupo y cuáles son sus necesidades (p. ej., líderes, modelos de interacción?). • Establecer un código de conducta.
2		
3		
4		
5	BLOQUE 2 - APROPIACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE CIRCO 6 semanas <i>Apropiación de las técnicas de circo en relación con los objetivos de cohesión del grupo</i> <ul style="list-style-type: none"> • Profundizar el conjunto de las técnicas. • Intensificar el uso de técnicas interdependientes (p. ej., mano a mano, pirámides). • Favorecer la creatividad y la representación teatral 	BLOQUE 2 - COHESIÓN DEL GRUPO 6 semanas <i>Ejercicios continuos de cohesión y consolidación del grupo</i> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular las interacciones en los momentos formales e informales. • Favorecer las actividades de desarrollo personal (p. ej., autoafirmación, desarrollo de la confianza). • Favorecer un cierto grado de aceptación del contacto físico entre los participantes. • Utilizar los recursos del grupo con miras al aprendizaje y al apoyo social.
6		
7		
8		
9		
10		
11	BLOQUE 3 - CONCENTRACIÓN EN UNA TÉCNICA DE CIRCO 3 semanas <ul style="list-style-type: none"> • Crear números para la presentación. • Practicar y encadenar los números. 	BLOQUE 3 - INTENSIFICACIÓN DE LOS PROCESOS DEL GRUPO 3 semanas <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el desarrollo de competencias para la realización de un proyecto común: gestión del consenso y del estrés antes de la presentación.
12		
13		
14	BLOQUE 4 - ENSAYO GENERAL Y PRESENTACIÓN	
15	BLOQUE 5 - RETROACCIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE 1 Taller <ul style="list-style-type: none"> • Hacer una retrospectiva de la presentación (p. ej., ver un video). • Evaluar el aprendizaje técnico. 	BLOQUE 5 - RETROACCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE GRUPO 1 Taller <ul style="list-style-type: none"> • Hacer una retrospectiva sobre los progresos individuales y del grupo. • Transmitir información para la próxima sesión o dirigir a los participantes hacia otros recursos.



PLANIFICACIÓN DE UNA SESIÓN DE CIRCO SOCIAL

OBJETIVO GENERAL DE LA SESIÓN:

SEMANAS	OBJETIVOS TÉCNICOS <i>Lecciones de circo</i>	OBJETIVOS SOCIALES <i>Lecciones de vida</i>
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		



PLANIFICACIÓN DE UNA SESIÓN DE CIRCO SOCIAL

TALLER: # 2	DURACIÓN: 3 horas	PRESENCIA: 7 chicas 14 chicos
INSTRUCTOR(ES): Mamoudou y Geneviève	TRABAJADOR(ES) SOCIAL(ES): Alice	OTRO(S): N/A

OBJETIVO GENERAL DE LA SESIÓN:

Cambiar la percepción de la comunidad respecto a los participantes y viceversa.

OBJETIVOS TÉCNICOS DEL TALLER

Lecciones de circo

- Crear un ritual de calentamiento.
- Descubrir disciplinas de circo : Pirámides, mano a mano y malabarismo.

OBJETIVOS SOCIALES DEL TALLER

Lecciones de vida

- Crear vínculos para facilitar los encuentros entre los participantes (juegos de grupo y de confianza).
- Motivar al grupo: disfrutar y facilitar los logros.

DESARROLLO

DURACIÓN APROX.	ACTIVIDADES <i>(escribir todas las actividades incluyendo el recibimiento, las pausas y la salida /la retrospectiva)</i>	LÍDERES DE LAS ACTIVIDADES <i>(nombres)</i>	NECESIDADES RELACIONADAS CON LAS ACTIVIDADES <i>(material, seguridad, calentamiento, creación de subgrupos, temas de debate, etc.)</i>	ACTIVIDADES REALIZADAS	
				SI	NO
10 min.	Recibimiento de los participantes	Todos	Estar dispuestos	X	
5 min.	Información sobre el taller	Alice		X	
15 min.	Juego de nombres: Jump higher (animar utilizando los nombres)	Mamoudou	Tizas	X	
15 min.	Juego: el Trío se Entusiasma (ver TBAC, Juegos de Grupo, pp. 11)	Geneviève	3 bolas + 3 subgrupos	X	
15 min.	Calentamiento	Mamoudou y Geneviève	Colchoneta de gimnasia	X	
20 min.	Desarrollar el espíritu de equipo: Pasar la cuerda (ver. Módulo 8, Actividad 2, pp. 178)	Alice	3 subgrupos + colchoneta de gimnasia + cuerda	X	
10 min.	Pausa	Todos	Jugos y refrigerios, acompañar a los participantes y favorecer los encuentros informales	X	
45 min.	2 actividades en rotación: Malabarismo (ver TBAC, Malabarismo) y Mano a Mano (ver TBAC, Mano a Mano)	Mamoudou (bola) Geneviève (mano)	2 subgrupos + pelotas + colchoneta de gimnasia Mamadou = responsable del tiempo + rotación de los grupos	X	
25 min.	Pirámide de grupo (ver TBAC, Pirámides)	Geneviève	Colchoneta de gimnasia + cuaderno + dibujo de pirámides		X
5 min.	Guardar el material	Todos		X	
10 min.	Retorno: El Club de la Palabra (bolo= micro)	Alice	1 bolo	X	
5 min.	Cierre: El Círculo de Cuerda (ver TBAC, Juegos de Grupo, pp. 25)	Mamoudou	1 cuerda sólida bien atada		X

SEGUIMIENTO

COMENTARIOS GENERALES:

(Dinámica de grupo, dificultades encontradas, intervenciones sociales, modificaciones que se deben considerar, etc.)

- Buena dinámica de grupo, varias alianzas → Durante la creación de los subgrupos, asegurarse de separar a los amigos, las alianzas.
- Los ejercicios mano a mano pueden incomodar o molestar a algunos → Privilegiar ejercicios cuyo contacto no genere incomodidad.
- Prever más tiempo para realizar la pirámide de grupo en el siguiente taller.
- Intervención menor luego de ciertos comentarios negativos de ciertos participantes sobre otros.
- Hacer un seguimiento con Valentino, que se fue durante la pausa.
- Jonathan y Rebecca tienden a quedarse rezagados del grupo.

OBJETIVOS DEL PRÓXIMO TALLER:

- Continuar el trabajo de malabarismo y del mano a mano (progresión). Introducir la pirámide y el rola-bola.
- Proseguir la creación de los vínculos entre los participantes. Hacer un esfuerzo particular para integrar a Jonathan y a Rebecca.



PLANIFICAR JUNTOS

OBJETIVO

Determinar los elementos que se deben tener en cuenta en la planificación de un taller de circo social.

Duración de la actividad
60 a 90 minutos

Material
Trozos de papel, en cada uno de los cuales está escrito un tema de taller para planificar y su duración, una copia por persona de la tabla de planificación de un taller de circo social¹¹

Número de participantes
20 a 25



EXPERIENCIA

El formador hará equipos de 3 o 4 personas. Si el grupo está constituido por instructores y trabajadores sociales, los equipos deberían ser mixtos. Cada equipo elegirá al azar un trozo de papel en el que hay escrito un tema de taller y una duración. Por ejemplo, la consigna podría ser planificar el contenido de un taller de 2,5 horas destinado a desarrollar una habilidad o actitud particular (confianza, autoestima, trabajo en equipo, comunicación, etc.).

Cada equipo determinará las etapas de la planificación y luego los elementos que deberá tener en cuenta para planificar el taller, se interrogarán sobre las actividades que podrían realizarse para favorecer el desarrollo de la habilidad o de la actitud indicada. El equipo dispondrá de 15 a 20 minutos para hablar y anotar sus ideas en un pliego de papel. Más tarde, cada equipo compartirá el resultado de su trabajo con el grupo. Después de cada presentación, el formador invitará a un equipo o al grupo a dar retroacción sobre lo que se acaba de mencionar.



OBSERVACIÓN

El formador propondrá una retroacción sobre las presentaciones:

- ¿Cómo procedieron para planificar?
- ¿Cuáles son los elementos que su equipo tomó en cuenta en la planificación del taller?
- ¿Les sorprendieron las propuestas de sus compañeros de equipo o de otros equipos?



INTEGRACIÓN

- ¿Suelen planificar sus talleres de circo social?
- ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes de la planificación?
- ¿De qué forma el trabajo en tándem enriquece la planificación?
- ¿Cómo se articula la planificación de las temáticas sociales y la de las técnicas de circo?

¹¹ Ver en este módulo el texto de referencia titulado *Herramientas de Planificación*, pp. 233.



MÓDULO 10 | ACTIVIDAD 2

ETAPA POR ETAPA

OBJETIVO

Determinar las etapas del proceso de planificación de una sesión y de circo social.



EXPERIENCIA

El formador hará equipos de 3 o 4 personas. Entregará a cada equipo un sobre que contiene 8 tarjetas. En cada tarjeta aparecerá una etapa de planificación de una sesión de circo social. Los equipos dispondrán de unos 15 minutos para ordenar las etapas.

Duración de la actividad
45 minutos

Material
Tabla de planificación de una sesión de circo social¹², pliegos de papel y rotuladores, y para cada equipo: 1 sobre que contiene 8 tarjetas, más 2 tarjetas blancas

Número de participantes
20 a 25

Etapas de planificación de una sesión de circo social:

1. Elaborar un perfil general del grupo de participantes y de sus necesidades.
2. Determinar los objetivos generales de desarrollo social.
3. Determinar los objetivos generales de aprendizaje de las técnicas de circo.
4. Evaluar los recursos financieros y materiales disponibles.
5. Determinar las herramientas pedagógicas sociales y de circo necesarias.
6. Determinar las modalidades de evaluación para la sesión.
7. Prever procedimientos de intervención en caso de emergencia.
8. Distribuirse las responsabilidades.

Cuando un equipo haya terminado de ordenar sus tarjetas, el formador le entregará dos tarjetas blancas adicionales. Los instructores y los trabajadores sociales deberán determinar si faltan etapas. Ambos deberán escribir estas etapas en las tarjetas blancas y colocarlas en los lugares apropiados. El formador esperará a que todos los equipos hayan acabado antes de decirles que la entrega de las tarjetas blancas pretendía simplemente alimentar la reflexión y el debate.

OBSERVACIÓN



El formador invitará a los instructores y a los trabajadores sociales a compartir sus resultados:

- ¿Todos los equipos propusieron el mismo orden? ¿Cuáles son las otras propuestas?
- ¿Qué etapas suscitaron debates en su equipo?
- ¿Qué etapas les sorprendieron (en el sentido en que no las planifican habitualmente)?
- ¿Qué etapas añadieron?

¹² Ver en este módulo el texto de referencia titulado *Herramientas de Planificación*, pp. 233.



MATERIAL

Para preparar el contenido de los sobres, el formador podrá fotocopiar esta página y recortar las etapas.

Elaborar un perfil general del grupo de participantes y de sus necesidades
Determinar los objetivos generales de desarrollo social
Determinar los objetivos generales de aprendizaje de las técnicas de circo
Evaluar los recursos financieros y materiales disponibles
Determinar las herramientas pedagógicas sociales y de circo necesarias
Determinar las modalidades de evaluación para la sesión
Prever procedimientos de intervención en caso de emergencia
Distribuirse las responsabilidades



MÓDULO 10 | MENSAJES CLAVE

Los objetivos técnicos de circo se establecen en función de los objetivos sociales perseguidos.

Evaluar el estado físico y psicológico de los participantes permite diseñar una planificación adaptada a sus necesidades individuales.

Establecer una progresión y un ritmo en las actividades de aprendizaje es un componente importante del proceso de planificación.

La planificación de los talleres mejora la cohesión entre el tándem de animación, los participantes y el conjunto de las personas implicadas en el proyecto, además de que reduce el recurso a la disciplina.

La planificación no es sinónimo de rigidez, es importante mostrar flexibilidad.





Era invierno cuando fui por primera vez a la comunidad atikamekw de Manawan. La trabajadora social que debía acompañarnos no pudo acudir porque acababa de producirse un suicidio en la comunidad. A pesar de todo, decidimos hacer el taller para permitir a los jóvenes realizar una actividad que les hiciera pensar en otra cosa. Mi ayudante y yo nos encontramos frente a cuarenta jóvenes en el gimnasio de la escuela. Estaban sentados y sólo hablaban en atikamekw. Se reían de nosotros y no querían quitarse las botas. En realidad, nos estaban poniendo a prueba. Tuvimos que esperar 30 minutos, hasta que finalmente pudimos localizar al líder, a quien acabamos por convencer. Éste se quitó las botas y, dos segundos más tarde todo el mundo repitió su gesto. Fue instantáneo. A menudo, implicar a los líderes da muy buenos resultados.

Karine Lavoie, Instructora de Circo Social,
Cirque du Monde, Montreal



OBJETIVOS DEL MÓDULO

Al final del módulo, el instructor y el trabajador social deberán ser capaces de:

1. Reconocer sus puntos fuertes en animación y los elementos que habría que mejorar;
2. reconocer los elementos que aseguren una buena dinámica de grupo;
3. definir estrategias que permitan gestionar un grupo y hacerlo interactuar;
4. determinar los elementos capaces de crear un clima de autorregulación en el grupo.

CONTENIDO DEL MÓDULO

TEXTOS DE REFERENCIA

- Animación y gestión de grupo
- Gestión de situaciones problemáticas
- Elementos esenciales que se deben tener en cuenta para la animación

ACTIVIDADES

- Animar un juego
- Contar una historia

MÓDULO 11 | INTRODUCCIÓN

Animar consiste en dar un impulso, en activar una dinámica en un grupo. El instructor y el trabajador social deben adaptar sus técnicas de animación a las particularidades del grupo para poder conducirlo al objetivo contemplado. Para ello deberán, en primer lugar, hacer una “lectura” del grupo con el que trabajan. Cada grupo es particular, ya sea en su composición, su funcionamiento, sus dinámicas relacionales, su energía, su ritmo o su personalidad. Al principio, según la lectura que se haya hecho del grupo, el instructor y el trabajador social adoptarán una actitud más o menos directiva para dar cada vez más responsabilidades a los participantes.

Uno de los elementos fundamentales de una buena animación es la importancia dada al ritmo. Para implementar este ritmo, el instructor y el trabajador social deberán trabajar en la planificación y la organización globales, la variedad y la intensidad de las actividades, la alternancia entre el trabajo colectivo y el individual y la sucesión de las intervenciones de los animadores. Un buen ritmo aumentará o mantendrá la motivación del grupo y evitará los tiempos muertos que, al ser aburridos, pueden originar problemas de comportamiento.

Además del ritmo, los animadores deberán manejar el contenido, los procedimientos y el clima socioafectivo del grupo. La gestión eficaz de estos elementos favorecerá el aprendizaje y el desarrollo de los participantes. A veces, el instructor y el trabajador social deberán hacer frente a situaciones problemáticas. Estos problemas pueden ser la consecuencia de una mala dinámica de grupo, de comportamientos individuales o de papeles disfuncionales representados por ciertos participantes. Los animadores deberán reaccionar ante los comportamientos que consideren inaceptables recordando las reglas de funcionamiento establecidas por el grupo y haciéndolas cumplir. En una situación problemática, también deberán evitar posicionarse a favor o en contra de un individuo, procurando mantener cierta neutralidad.



MÓDULO 11 | TEXTO DE REFERENCIA 1

ANIMACIÓN Y GESTIÓN DE GRUPO¹

por Michel Lafortune

INTRODUCCIÓN

Animar consiste en dar vida a un encuentro cuyo contenido se ha planificado previamente, y hacer que los participantes alcancen un objetivo. La animación también busca favorecer la expresión individual y colectiva dentro de un grupo. En una animación de un grupo de participantes cuyo objetivo es aprender las artes circenses, las funciones del instructor y del trabajador social se conjugarán para que los participantes vivan una experiencia de creatividad y autorrealización.

La animación de un grupo constituye en sí misma una intervención social: las acciones del instructor y del trabajador social (gestos, palabras, actitud, escucha, gestión del grupo, tratamiento de conflictos, etc.) tendrán repercusiones en cada miembro y en el grupo. Las reglas de animación y de gestión de grupo sirven de guía para alcanzar los fines fijados por el grupo.

La finalidad de este texto es proporcionar una serie de elementos esenciales para comprender la noción de grupo y utilizar las reglas principales de animación y de gestión de grupo en las actividades de los talleres de circo social.

ALGUNAS NOCIONES SOBRE EL GRUPO

Definición de grupo y tipos de grupos

Pasamos la mayor parte de nuestra vida interactuando con otras personas, a través de encuentros y de diversos tipos de relaciones. ¿A partir de qué momento podemos considerar que un sistema de relaciones entre personas define un grupo?

La primera condición reside en la existencia de lazos, que hacen que los miembros del grupo sean conscientes de la existencia de otros en dicho grupo. La segunda condición es la existencia de interacciones y de comunicaciones verbales o no verbales que determinen las influencias que ejercen unos sobre otros.² La tercera condición es el común denominador, lo que comparten todos los miembros del grupo.

El grupo constituye “un conjunto de relaciones, (un sistema dinámico de relaciones); éste genera una energía, que, de una manera u otra, tiende a estructurarse; esta estructura se encarna en un modo de funcionamiento; este funcionamiento implica una evolución.”³ [Nuestra traducción]

Existen diferentes tipos de grupos: grupos formales o informales, grupos cerrados o abiertos, grupos de aprendizaje o grupos de acción, grupos de catarsis (p. ej., un grupo de terapia), grupos de esparcimiento, grupos políticos, grupos de trabajo, grupos de jóvenes, etc. Sin afirmar que las características de estos grupos deban ser vistas como distintas, es importante considerar las razones de ser de cada tipo de grupo, así como la

¹ Lafortune, M. (2000). *Animation et gestion de groupe*. (Documento interno, rev. 2010). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil, Dirección de Circo Social.

² Myers, G. & Myers, T. (1990). *Les bases de la communication humaine: une approche théorique et pratique* (2ª ed., pp. 250). Montreal, Canadá: McGraw-Hill.

³ Morand, G. & De Carufel, A. (1991). *Éducation et formation en développement communautaire*. Recopilación de notas del curso Techniques d'intervention auprès des populations cibles (Técnicas de Intervención con Poblaciones Determinadas, pp. 1), Collège de Sherbrooke y Collège St-François-Xavier-Garneau. Sherbrooke y Quebec, Canadá.

naturaleza de las interacciones que se desarrollan entre sus miembros y los resultados que éstas pueden producir.⁴

Un grupo se convierte en un equipo cuando busca una meta, lo que implica realizar tareas comunes y converger los esfuerzos de los miembros del equipo hacia un objetivo.⁵ El equipo podrá formarse en el seno de un grupo, si se considera, por ejemplo, al equipo de trabajo que organiza y planifica los encuentros del grupo, a los equipos de tareas o de creación, etc.

La necesidad de pertenecer a un grupo: algunas razones fundamentales

Para un individuo, pertenecer a un grupo responde a necesidades sociales fundamentales. Jocelyn Jacques⁶ se planteó las razones fundamentales que hacen que el individuo se una a un grupo o modifique su pertenencia. Estas necesidades pueden generalizarse a todo individuo que pertenezca a cualquier tipo de grupo.

1. La primera necesidad que puede satisfacerse dentro de un grupo es la necesidad de afiliación, es decir, la necesidad de aceptar a otros y de ser aceptado por ellos, de sentir la presencia de los otros y de interactuar con ellos.
2. La necesidad de identificarse con un grupo también es importante, por la comparación y el sentimiento de pertenencia a otros, lo que permiten desarrollar la propia individualidad.
3. La necesidad de seguridad lleva al individuo a tratar de paliar sus inseguridades a través del grupo, a buscar apoyo entre los que han vivido las mismas experiencias o a encontrar en ellos la fuerza necesaria para superar las pruebas.
4. La necesidad de estima y la necesidad de poder son dos razones estrechamente vinculadas a la necesidad de afiliación y de reconocimiento entre iguales. El grupo puede contribuir a que el individuo valore la autoestima y aprenda el ejercicio del poder.
5. Finalmente, la necesidad de cooperación implica la contribución de cada miembro del grupo a abordar los objetivos comunes y a intercambiar información, conocimientos y material para facilitar el alcance de estos objetivos.

Fases de evolución de un grupo

La vida de un grupo puede compararse con la vida misma, con sus diferentes etapas: el nacimiento (la formación del grupo), la evolución (el largo proceso de maduración del grupo) y la decadencia, que puede acabar en la disolución del grupo o en la transformación de sus componentes.

Tal como se presenta en la figura 11.1, Bouvard y Buisson proponen tres fases en la evolución de un grupo⁷:

1. La fase de dependencia

Tras la unión de individuos en torno a un denominador común, los miembros del grupo se descubren y se identifican unos con otros. Durante este período “fusional”, cada miembro intenta localizar y promover los valores y las normas del grupo.

⁴ Myers & Myers, *op. cit.*, pp. 257-259.

⁵ Morand & De Carufel, *op. cit.*, Anexo 1.

⁶ Jacques, J. (1986). Le groupe, sa nature. En Côté, N., Abravarel, H., Jacques, J. & Bélanger, L. (Eds.), *Individu, groupe et organisation* (pp. 164-178). Chicoutimi, Canadá: Gaëtan Morin.

⁷ Bouvard, C. & Buisson, M. (1988). *Gérer et animer un groupe* (pp. 22). París, Francia: Éditions d'organisation.



2. La fase de individualización

Emerge una frágil solidaridad: el lugar de cada miembro del grupo se aclara y se diferencia del de otros, particularmente a través de relaciones de poder. Los miembros se cuestionan el lugar de cada uno con relación al fin perseguido.

3. La fase de subgrupos

Algunos miembros se asocian con otros miembros del grupo que comparten las mismas ideas, tendencias u objetivos. Pueden aparecer oposiciones o conflictos que, si son tratados de manera positiva, servirán de etapas aclaratorias para alcanzar cierta cohesión por el grupo. De tal forma, se consolidará el afecto entre los miembros y se facilitarán las condiciones de producción y creación. Los miembros aceptarán sus diferencias, su complementariedad y sus límites. En cambio, si las oposiciones o los conflictos son tratados negativamente, sin intercomunicación, podrán arrastrar a una confrontación abierta en el grupo, a su división o al dominio de un subgrupo sobre la mayoría.

FIGURA 11.1 LA DINÁMICA DE UN GRUPO⁸



⁸ Bouvard & Buisson, *op. cit.*, pp. 46. Esta figura se ha reproducido según los términos de una licencia concedida por el Groupe Eyrolles.

PRINCIPALES REGLAS DE ANIMACIÓN Y DE GESTIÓN DE GRUPO

La animación de grupo es un arte: es el arte de suscitar una conciencia de grupo en cada uno de los participantes para la persecución de un objetivo común.⁹ [Nuestra traducción]

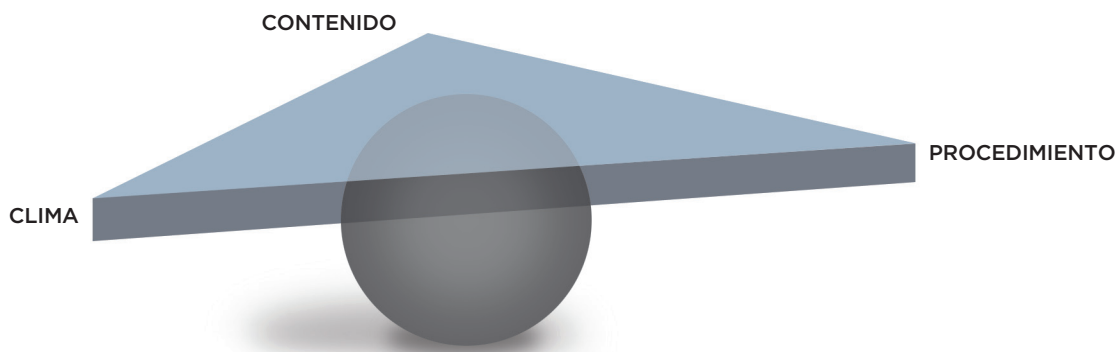
Así, la animación consta de tres características esenciales:

- **Dar un alma** (soplo) creando un ambiente, un clima en el que cada uno pueda ser uno mismo.
- **Dar vida** (movimiento) para favorecer el florecimiento de cada persona, de cada grupo, de cada organización, utilizando todas las potencialidades existentes.
- **Dar un sentido** (relaciones) para favorecer la comunicación de las personas durante los [encuentros], en el desarrollo de la vida del grupo o de la organización [...].

El triángulo de animación

El papel principal del instructor y del trabajador social que asumen la tarea de animar un grupo de participantes es encaminar progresivamente al grupo hacia su madurez y su autonomía. Para asegurar las condiciones óptimas de la transmisión de conocimientos, en función del progreso de los participantes, el instructor y el trabajador social deberán tener en cuenta el contenido, adoptar un procedimiento que facilite dicha transmisión y permanecer sensibles al elemento socioafectivo del grupo.¹⁰

FIGURA 11.2 - EL TRIÁNGULO DE ANIMACIÓN



• El contenido

El objetivo perseguido por el grupo favorece su cohesión y constituye el elemento principal de motivación y de progreso. El instructor y el trabajador social deberán asegurarse de que los aprendizajes y las ideas circulen y que se comprendan bien. Para ello, ambos deberán:

- Definir el contenido;
- hacer el contenido accesible a todos;

⁹ Bouvard & Buisson, *op. cit.*, pp. 22.

¹⁰ Aubry, J.-M. (2005). *Dynamique des groupes*. Montreal, Canadá: Les Éditions de l'Homme.



- crear vínculos;
- resumir, sintetizar las adquisiciones, los aprendizajes y las opiniones.

• El procedimiento

Los métodos y las reglas adoptadas para llevar a cabo los objetivos del grupo deben ser claros y aceptados por todos los participantes del grupo. El instructor y el trabajador social tendrán como tareas:

- Estimular la participación;
- frenar la energía si llega a ser fuente de perturbación;
- administrar el tiempo;
- favorecer la participación de cada uno.

• El clima (el elemento socioafectivo del grupo)

El instructor y el trabajador social deberán ser sensibles a la carga emocional del grupo. Su función es mantener en el grupo un clima socioafectivo favorable para el aprendizaje y el progreso. El instructor y el trabajador social participarán en el establecimiento de un clima positivo al hacer circular lo que sienten los participantes y teniendo en cuenta los diferentes tipos de participación de los miembros. Éstos últimos deberán, particularmente:

- Recibir y valorar a cada participante, interesarse por él;
- favorecer la serenidad y la solidaridad durante los momentos formales e informales;
- objetivar las ideas, las tensiones;
- verbalizar las dificultades, los obstáculos, lo que no se dice.

El cuadro 11.1 muestra cómo diferentes componentes socioafectivos evolucionan a través de las etapas de desarrollo del grupo propuestas por Naud.¹¹ Estos componentes podrán introducirse en las intervenciones de los instructores y los trabajadores sociales para favorecer un clima favorable.

Estilos de animación

Numerosos autores¹² han descrito tres estilos principales de animación: autócrata, demócrata y condescendiente. Estos estilos de animación, presentados en el cuadro 11.2, no forman categorías distintas y cerradas, porque las combinaciones entre ellos son múltiples. Además, la adopción de un estilo u otro de animación no provoca los mismos efectos en el grupo, ya sea desde el punto de vista de la eficacia del trabajo, del clima socioemocional, del intercambio de la información o incluso de la participación de los miembros. Es importante comprender los efectos de las actitudes adoptadas en las intervenciones interpersonales, a fin de escoger una actitud de apertura y escucha y favorecer la participación democrática del grupo.

La no participación

Con frecuencia, los animadores se enfrentan a situaciones en las que ciertos participantes no se expresan oralmente y no participan en los intercambios. Estas situaciones en las que no hay participación son dañinas tanto para dichos participantes como para el grupo. En efecto, un participante que no se expresa, no se implica y no contribuye, incluso si tiene ideas interesantes, las guardará para él e impedirá a los otros que las aprovechen. Por otra parte, la no participación de un miembro crea poco a poco un malestar en el grupo, lo que puede llevar a problemas mayores.

¹¹ Naud, G. (1983). *La gestion d'organismes bénévoles*. Quebec, Canadá: Télé-Université.

¹² Beauchamp, D. A., Graveline, R., & Quiviger, C. (1976). *Comment animer un groupe* (Colección "CIM"). Montreal, Canadá: Les Éditions de l'Homme; Myers & Myers, *op. cit.*; Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*. Sainte-Foy, Canadá: Presses de l'Université du Québec.



CUADRO 11.1 - ETAPAS DEL DESARROLLO DE UN GRUPO Y COMPONENTES SOCIOAFECTIVOS¹³

Componentes socioafectivos de la vida de un grupo	ETAPAS			
	Intercambios preliminares	Experimentación	Confrontación en la acción	Cohesión en la acción
Comunicación	Dificultad para encontrar un lenguaje común. Predominio de las actitudes de fachada.	Las opiniones y los sentimientos comienzan a expresarse. Las redes informales de comunicación toman forma.	Expresión abierta de las opiniones: las actitudes de fachada y de defensa caen, se inicia la confrontación.	Comunicación fácil, incluso cuando permanece la confrontación de opiniones.
Conflictos	Los conflictos son inexistentes por la falta de expresión abierta de opiniones y sentimientos.	Primeras confrontaciones según el plano de valores, opiniones y sentimientos (tensiones).	Los conflictos se manifiestan abiertamente.	Conflictos más escasos y percibidos como superables.
Liderazgo	Algunas influencias toman forma.	Tentativas de liderazgo.	El liderazgo se instala en el grupo, particularmente a causa de las dificultades vividas por el grupo.	El liderazgo se manifiesta claramente pero, al mismo tiempo, tiende a compartirse.
Sentimiento de pertenencia	En el nivel de la “primera impresión”.	Comienza a desarrollarse en los más activos.	Depende de la satisfacción que proporciona el grupo.	Se desarrolla cada vez más, porque cada uno empieza a sentirse valorado por el grupo
Conciencia de grupo	Se marca un objetivo común. Consenso artificial.	Comienza a manifestarse en la medida de los resultados obtenidos por el grupo.	Se pone a prueba e influye en los logros del grupo.	Se manifiesta claramente: el grupo demostró que es capaz de alcanzar sus objetivos.
Motivaciones individuales	Diversificadas y aún personales.	Suscitan el gusto por la acción o la retirada del grupo.	Se manifiestan en el momento de las confrontaciones.	Se hacen cada vez más claras, siendo a la vez aceptadas por los otros.
Participación	Algunos miembros permanecen retirados.	La participación se centra en el debate.	Participación generalmente fuerte. Algunos miembros se aíslan, en vez de entrar en la confrontación directa.	Participación otorgada a los intereses de cada quien y a las necesidades del grupo.

¹³ Naud, *op. cit.*, pp. 28. La autorización de reproducción de este cuadro es una concesión de la Télé-Université.



CUADRO 11.2 – ESTILOS DE ANIMACIÓN EN UN GRUPO Y SUS EFECTOS¹⁴

ASPECTOS	AUTÓCRATA	DEMÓCRATA	CONDESCENDIENTE
Elección de objetivos	Impone él mismo los objetivos y espera que los otros sean fieles a ellos.	Pide al grupo que formule objetivos y lo ayuda a tomar una decisión adecuada.	Habiendo formulado la pregunta, deja al grupo decidir a su manera.
Elección de procedimientos	Prevé los procedimientos y se los informa al grupo. No pide opinión al grupo. No acepta diferencias, lo que a menudo hace que algunos se salgan.	Propone una serie de procedimientos e invita al grupo a que elabore otros. Ayuda al grupo a elegir los que más le convienen. Una vez hecha la elección, mantiene el procedimiento de modo firme.	Apenas piensa en proponer procedimientos. Si lo hace, es de modo muy vago. Para colmar el vacío, los líderes del grupo se encargarán de ello, lo que puede causar frustraciones.
Participación	Dirige, hace y regula todo. Los miembros hacen todo lo que él dice que hay que hacer.	Ayuda al grupo a repartir las tareas. Todos toman iniciativas y tienen responsabilidades.	Deja hacer. Algunos tomarán iniciativas mientras que otros se mantendrán pasivos.
Evaluación	Huye de toda forma de evaluación. Evita los cuestionamientos de su rol y sus actitudes. Se permite evaluar a otros y emitir juicios sobre ellos.	Da mucha importancia a la evaluación. Ve en ella una ocasión para mejorar. Elige los mecanismos con el grupo.	No piensa en la evaluación. Si lo hace, será de un modo descuidado, con lo que finalmente nadie aprende nada.
Trabajo	La suma de trabajo efectuada por el grupo suele ser considerable.	Buena carga de trabajo cumplido (variable).	Trabajo poco eficaz según las iniciativas de cada uno.
Clima	Clima de trabajo poco motivador a largo plazo.	Buen clima de trabajo.	El grupo tiende más a jugar que a trabajar.
Información	Centralización de la información.	Buena difusión de la información y transparencia.	Falta de información.
Procesos de decisión	Si el grupo tiene varios líderes, hay un alto riesgo de conflictos.	Puede crear fricciones debido a las confrontaciones de ideas que se favorecen.	Los líderes del grupo ocupan el centro de las discusiones.

¹⁴ Extraído y adaptado de Association des Scouts du Canada. (2000). *Formation modulaire: animation d'un groupe de personnes* [ANI 1023, 2ª ed., pp. 10]. Montreal, Canadá: Autor; Beauchamp, Graveline, & Quiviger, óp. cit., pp. 32-35. La autorización de reproducción de este cuadro es una concesión de la Association des Scouts du Canada.



Según Édouard Limbos¹⁵, las razones de la no participación pueden relacionarse con tres grandes categorías:

- Razones inherentes al individuo (miedo a ser juzgado o a no saber expresarse, impresión de no ser competente, preocupación personal, sentirse desplazado o rechazado, etc.);
- razones relacionadas con el animador (el animador puede ser demasiado directivo, demasiado distante, incompetente sobre el tema, influenciable, poco preparado, etc.);
- razones relacionadas con el grupo (presencia de tensiones en el grupo, clanes, tabúes, jerarquía; ausencia de cohesión, de escucha, de empatía, etc.).

Para evitar y desbloquear las situaciones de no participación, es importante que el animador comprenda las razones que pueden llevar a un participante a guardar silencio.

PARA REFLEXIONAR...

¡Siempre estamos juntos!

No hay que subestimar el impacto que puede tener la formación y la composición de los equipos en una actividad. Pueden utilizarse varios métodos para dividir el grupo en equipos de trabajo. Desaconsejamos que se designe a uno o varios jefes y que éstos formen su equipo. Es preferible que el instructor o el trabajador social agrupe a los participantes al azar o asigne cada participante a un equipo. Este método permite entre otros aspectos que el instructor o el trabajador social manejen la composición de cada equipo, podrán unir a un individuo fuerte y a otro débil, separar dúos conflictivos y aprovechar la energía positiva de un líder en un grupo menos emprendedor. El funcionamiento del grupo mejorará significativamente.

Utilización estratégica de los juegos

Los juegos de grupo que se utilizan en el circo social son elementos centrales que van más allá de las técnicas clásicas de animación y de gestión de grupo. Así, según el juego utilizado, es posible crear una aproximación y estrechar los lazos entre los participantes, dinamizar el grupo o calmarlo, estimular la creación e incluso originar emociones. El instructor o el trabajador social experimentado planificará uno de estos juegos para influir sobre el clima socioafectivo del grupo, o aún los utilizará de forma espontánea para equilibrar las energías y adaptarse a la dinámica de grupo en evolución constante.

¹⁵ Limbos, E. (1984). *Les problèmes humains dans les groupes: applications pratiques*. París, France: ESF Éditeur.



MÓDULO 11 | TEXTO DE REFERENCIA 2**GESTIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS¹⁶***por Daniel Turcotte y Jocelyn Lindsay***GESTIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS**

Las situaciones problemáticas que se presentan en la vida de un grupo pueden estar relacionadas con el comportamiento individual de ciertos miembros, los papeles disfuncionales, la dinámica de conjunto del grupo o la presencia de un conflicto.

Las situaciones problemáticas asociadas a comportamientos individuales proceden esencialmente del modo de participación que adoptan ciertas personas para satisfacer sus necesidades personales. Este modo de participación suele generar una reacción negativa de los otros miembros del grupo, como mantenerse al margen, el rechazo o el conflicto abierto. Pero, en ciertas situaciones, los comportamientos individuales son reinvertidos en cierto modo por el grupo, que asignan a dichos miembros papeles disfuncionales a fin de mantener un equilibrio. Las situaciones problemáticas vinculadas a la dinámica de conjunto del grupo son el resultado de comportamientos que se encuentran en todo el grupo o en la mayoría de los miembros. Finalmente, las situaciones conflictivas son el resultado de tensiones entre ciertos miembros o ciertos subgrupos. Aunque éstas tengan un carácter problemático, pueden representar una ocasión de desarrollo, de ahí el interés de abordarlas como una realidad que concierne a todo el grupo.

Los comportamientos individuales problemáticos

Los escritos sobre grupos, y más específicamente sobre los grupos de trabajo, presentan varias tipologías de comportamientos individuales inadecuados. Nos limitaremos aquí a una presentación resumida de algunos de estos comportamientos, que pueden dividirse en dos grandes categorías: la injerencia y la retirada.

• La injerencia

Los comportamientos de injerencia son más evidentes y requieren generalmente una reacción concreta y rápida del trabajador social¹⁷, en la medida en que obstaculizan el progreso del grupo y pueden conducir a la desmotivación del resto de los miembros. Se asocian a dos tipos de miembros: los que obstaculizan el progreso del grupo y los que se oponen a él.

Pueden distinguirse cinco perfiles de miembros que obstaculizan el progreso del grupo: 1) el hablador, que piensa en voz alta, se expresa sin cesar y busca atraer la atención tomando constantemente la palabra; 2) el digresor, que hace todo aquello que pueda para desviar el debate saltando de un tema a otro o abordando temas personales sin relación con el tema central de la discusión; 3) el especialista, que se presenta como el consejero inagotable y sabelotodo y que da su opinión sin que se le pida; generalmente, busca atraer la atención proclamando sus conocimientos y relatando sus éxitos anteriores; 4) el quisquilloso, que obstaculiza el debate parándose en detalles o interrumpiendo constantemente con el pretexto de que hay un aspecto que no se tiene en cuenta; y finalmente 5) el gracioso, que frena al grupo tomando todo en broma, evitando los temas serios y haciendo chistes sobre todo sin preocuparse de la pertinencia de sus intervenciones.

¹⁶ Turcotte, D. & Lyndsay J. (2008). *L'intervention sociale auprès des groupes* (2ª ed., pp. 166-171). Montreal, Canadá: Gaëtan Morin Chenelière Éducation. Este aparte se ha reproducido según los términos de una licencia concedida por Copibec.

¹⁷ Este texto proviene de un libro que trata sobre Intervención Social. Utilizamos el término "trabajador social" de forma amplia e inclusiva. Cuando no está especificado en esta Guía, este término se refiere tanto al instructor como al trabajador social de circo social.

Paralelamente, pueden distinguirse otros cuatro perfiles de miembros que obstaculizan el progreso del grupo a través de la oposición: 1) el terco, que adopta una idea y vuelve a ella constantemente sin tener en cuenta las ideas de los demás o la evolución del debate; 2) el objetor, inquieto y propenso a criticar todo, que pone trabas oponiendo una resistencia exagerada y bloqueando toda posibilidad de decisión o de acción; 3) el arrogante, que se porta como si estuviera por encima de todo lo que se trate, que sabe más, tiene mejores relaciones o posee más experiencia que el resto; y 4) el agresivo, cuya susceptibilidad o impulsividad impiden toda comunicación racional, que intenta ejercer una influencia en el grupo a través del miedo, la manipulación o el chantaje y que hace reinar en el grupo un clima de desconfianza o de hostilidad destructora.

• La retirada

Los comportamientos de retirada son adoptados por miembros que se quedan al margen del grupo. Plantean problemas al trabajador social en la medida en que normalmente son difíciles de descifrar rápidamente y aún de interpretar correctamente. Se han descrito cinco perfiles de miembros que adoptan la retirada: 1) el disgustado, que se calla porque está en desacuerdo con el grupo o con el modo en el que se desarrollan las cosas; 2) el temeroso, que no interviene porque se considera inferior a los otros o menos competente sobre lo que se debate; 3) el presuntuoso, que se niega a participar porque el tema debatido no está a su altura o porque se atribuye un estatuto superior a los otros; 4) el indiferente, que se porta como si no perteneciera al grupo o como si tuviera otros centros de interés más importantes fuera del grupo; y 5) el conformista, que nunca parece tener opinión personal, que se amolda a otra opinión y que se expresa sólo para repetir las opiniones ya formuladas. Los dos primeros perfiles caracterizan a personas que quedan aparte, mientras que los tres últimos caracterizan a miembros que son considerados como un lastre para el grupo.

El cuadro 11.3, basado en el texto de Grzybowski¹⁸, presenta una síntesis de los diferentes comportamientos individuales problemáticos. Tales comportamientos suponen un obstáculo para el desarrollo y el progreso del grupo a la hora de abordar los objetivos. Por esta razón, generalmente son juzgados severamente por el resto de los miembros. Tarde o temprano, los miembros que adoptan estos comportamientos son ignorados o rechazados, a menos que el grupo utilice su actitud para expresar cierto malestar y sólo asigne a estos miembros papeles disfuncionales.

Cuando observe tales comportamientos, el trabajador social deberá tomar una posición neutra y estructurar los intercambios de manera que los miembros participen de manera instructiva. A veces, esto implica organizar actividades en subgrupos o dedicar una atención particular a cada persona durante cierto tiempo para reducir el lugar que ocupan ciertos miembros. Otras veces puede hacerse un comentario, procurando obviamente no contradecir la opinión de estos miembros o subvalorarlos ante los otros. He aquí unos ejemplos: “Creo que tienes ideas muy interesantes, pero me gustaría saber lo que piensa el resto”; “tengo la impresión de que insistes para que los otros miembros estén de acuerdo contigo. Me gustaría conocer otros puntos de vista sobre este tema”; “me parece que estamos avanzando lentamente. ¿Alguien tiene alguna sugerencia para agilizar el debate?”

¹⁸ Grzybowski, B. (1976). Comment réussir une réunion. *Psychologie*, 81, 7-12.



CUADRO 11.3 – CATEGORÍAS Y PERFILES DE COMPORTAMIENTOS INDIVIDUALES PROBLEMÁTICOS

LA INJERENCIA		
Los inoportunos	El hablador	Piensa en voz alta, habla sin cesar
	El digresor	Desvía la conversación, salta de un tema a otro
	El especialista	Se presenta como el experto sabelotodo
	El quisquilloso	Se queda en los detalles
	El gracioso	Evita los temas serios, toma todo en broma
Los opositores	El terco	Se cierra en su posición
	El objetor	Critica sin cesar
	El dominador	Controla los intercambios, toma siempre la palabra
	El arrogante	Impone sus ideas, lo sabe todo
	El agresivo	Hace reinar un clima de hostilidad
LA RETIRADA		
Las personas que se quedan aparte	El disgustado	Se calla porque está en desacuerdo
	El temeroso	Se siente incompetente
Los lastres	El presuntuoso	Encuentra los debates sin interés
	El indiferente	No se siente implicado
	El conformista	No tiene opinión personal

Los papeles disfuncionales

Ciertos comportamientos problemáticos se explican porque cumplen la función de mantener el equilibrio del grupo, y obedecen a los roles de los miembros. Generalmente, estos roles no son fruto de elecciones individuales y de decisiones explícitas, sino de una dinámica que combina las características personales y las necesidades del grupo en un momento preciso de su desarrollo. Aparecen como una respuesta a la búsqueda del equilibrio y a la supervivencia del grupo. Distinguimos seis: 1) el miembro silencioso; 2) el miembro que se desvía; 3) el jefe interno; 4) el miembro divergente; 5) el miembro defensivo; y 6) el chivo expiatorio. Dichos roles pueden tener efectos más o menos negativos en el funcionamiento del grupo. El cuadro 11.4 presenta la definición de estos roles, sugiere algunas funciones que pueden tener para el grupo y describe algunas intervenciones posibles.

El trabajador social que se encuentra ante papeles disfuncionales deberá preocuparse por: promover la flexibilidad de los roles y descubrir la función que cumplen para el grupo.

CUADRO 11.4 - PAPELES DISFUNCIONALES EN UN GRUPO¹⁹

NATURALEZA	DEFINICIÓN	FUNCIONES	INTERVENCIONES
El miembro silencioso	Persona que permanece en silencio durante mucho tiempo. Otros miembros, que no saben cómo interpretar este comportamiento, lo percibirán como un malestar.	Indica a veces que el tema es importante. Algunas veces es un signo de reflexión. Ayuda a regularizar la discusión.	Tratar de encontrar el significado del silencio. Explorar con el miembro silencioso los motivos de su silencio.
El miembro que se desvía	Persona cuyo comportamiento se sitúa al margen de la cultura del grupo.	Provoca ciertas emociones. Expresa lo que otros no se atreven a decir. Orienta al grupo hacia ciertos temas.	Tolerar este comportamiento indicando las normas y los límites del grupo. Buscar el significado del comportamiento. Ver lo que aporta este comportamiento.
El jefe interno	Miembro que tiene una posición superior a los otros. Puede ser visto como una amenaza para el líder formal.	Indica que hay una diferenciación de roles en el grupo. Aporta algo a la tarea o al clima.	Evitar colocarse en una relación de poder. Encontrar la contribución positiva. Si el aporte es negativo, buscar el significado del comportamiento.
El miembro divergente	Persona que desvía la conversación cuando el grupo aborda un tema difícil.	Frena la discusión dando cuenta del malestar del grupo.	Hablar de lo que pasa.
El miembro defensivo	Persona que tiene dificultades para ver un problema, asumir su responsabilidad o aceptar sugerencias.	Evita tener que enfrentarse directamente a los problemas.	Hablar de lo que pasa. Pedirle al miembro que exprese sus sentimientos. Preguntar a los otros si ellos viven situaciones parecidas. Reconocer la naturaleza del problema.
El chivo expiatorio	Miembro del grupo que tiene una característica que no le gusta al resto o de la que desconfían.	Desvía la atención hacia un miembro para evitar que se aborde una experiencia difícil o una situación amenazadora.	Observar la repetición de la dinámica. Reconocer sus propios sentimientos sobre la situación. Estudiar la dinámica. Captar el tema subyacente.

¹⁹ Texto adaptado de Shulman, L. (1992). *The Skills of Helping: Individuals, Families and Groups*. Itasca, Minn.: Peacock.



Para evitar que ciertos miembros respondan a ciertos roles de los que no se puede escapar, es importante que el trabajador social favorezca la flexibilidad de los roles haciendo variar la contribución de cada uno. Puede suceder que los modelos de comportamiento adoptados durante los primeros encuentros se cristalicen por la reacción del grupo, que espera que la persona se comporte siempre del mismo modo. Así, estos miembros dejarán de sentirse autorizados para comportarse de otro modo, incluso si lo desean. A veces, ciertos comportamientos apropiados al principio, se vuelven problemáticos más tarde. Para evitar que ciertos miembros se encuentren “atrapados” en roles mal adaptados, hay que promover la flexibilidad y la tolerancia.

Esta cristalización de roles es particularmente problemática en el caso de los papeles disfuncionales, que tienen una función en el grupo a pesar de que obstaculicen su desarrollo. En un grupo, los roles forman parte de una dinámica de reciprocidad, en la medida en que condicionan las reacciones de los miembros, siendo a la vez condicionados por ellas. Al existir un vínculo entre las necesidades del grupo y los roles, incluso tratándose de papeles disfuncionales, el trabajador social deberá estar muy atento a lo que sucede para poder comprender la utilidad de estos roles para el grupo. A este respecto, deberá observar con atención las interacciones entre los miembros, a fin de descubrir la dinámica que contribuye a mantener estos papeles disfuncionales, y comunicar al grupo sus observaciones presentando la situación como un problema que concierne a todo el grupo y no sólo a los miembros en cuestión.

En este ejercicio de mediación entre ciertos miembros y el grupo, el trabajador social deberá estar vigilante para evitar dos escollos. En primer lugar, no deberá sobreproteger al miembro que juega un papel disfuncional defendiéndolo ante el grupo o hablando en su nombre. De igual forma, no deberá identificarse con el grupo, porque participaría entonces en la dinámica que contribuye a mantener dicho rol. El trabajador social deberá adoptar una posición de observador que participa, y no deberá vacilar en explicar claramente a los miembros lo que observa en el grupo.²⁰

²⁰ Kurland, R. & Salmon, R. (1998). *Teaching a Methods Course in Social Work with Groups*. Alexandria, VA: Council on Social Work Education.



MÓDULO 11 | TEXTO DE REFERENCIA 3

ELEMENTOS ESENCIALES QUE SE DEBEN TENER EN CUENTA PARA LA ANIMACIÓN²¹

por Annie Bouchard

Es imposible garantizar el equilibrio y el desarrollo de un grupo sin estructura y sin organización. Por ello, deberán tenerse en cuenta los siguientes elementos para la animación de los talleres.

PLANIFICACIÓN DE UN TALLER²²

Compartir visiones y objetivos, determinar medios

- Compartir la filosofía y la experiencia de intervención de los animadores.
- Precisar el papel de cada uno de los animadores.
- Evaluar las características y las necesidades específicas de los participantes.
- Determinar los objetivos generales y específicos de la sesión.
- Determinar las herramientas pedagógicas que hay que utilizar en las diferentes disciplinas, en función de los recursos disponibles, las necesidades y los objetivos.
- Prever diferentes escenarios de actividades que puedan adaptarse al número de participantes.
- Ajustar el contenido de los talleres en función de las dinámicas individuales y colectivas.
- Evaluar la pertinencia de las intervenciones antes de cada taller y, si es necesario, reformular los objetivos, los medios pedagógicos y las estrategias de intervención.
- Establecer las bases de un código de conducta.

Planificación logística de la sesión

- Encontrar un lugar seguro y accesible para los participantes.
- Catalogar los recursos materiales y financieros disponibles.
- Prever procedimientos de intervención en caso de emergencia.

REALIZACIÓN DE UN TALLER

Recibimiento de los participantes

- Recibir a cada participante individualmente, si es posible.
- Interesarse por cada uno, por lo que vive y lo que es, intercambiar las experiencias vividas desde el último encuentro (p. ej., comprobar si el participante ha comido, recordar las últimas conversaciones con él, etc.).
- Permanecer accesible a todos.
- Controlar el material prestado.
- Pasar lista y tomar nota de la asiduidad de los participantes.

²¹ Bouchard, A. (2005). *Éléments essentiels à retenir pour l'animation* (Adaptación de *Document de référence s'adressant à l'intervenant de cirque social*. Documento interno, pp. 33-34). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil, Dirección de Asuntos Sociales y Cooperación Internacional.

²² Ver el módulo 10 de esta guía titulado *Planificación*.



Actividades

- Comunicar eficazmente la información importante²³:
 - Situar al grupo en relación a los objetivos;
 - explicar el desarrollo del taller;
 - dar las consignas;
 - mantener una coherencia en el equipo respecto a las decisiones tomadas por los animadores.
- Mantener el interés y estimular la motivación de los participantes:
 - Ser creativo, dinámico y espontáneo;
 - mantener un ritmo sostenido en el desarrollo del taller cambiando frecuentemente de actividad;
 - variar el estilo de los talleres (dirigidos, sugeridos y libres) y de la enseñanza para responder a los gustos de cada uno;
 - mantener un equilibrio entre la técnica, el juego, la disciplina y la libertad para satisfacer la necesidad de moverse de los participantes y evitar desalentarlos;
 - participar activamente en los talleres.
- Favorecer la participación de los participantes sin precipitar su progreso:
 - Ayudar a los participantes a fijarse objetivos realistas;
 - promover la participación, la perseverancia, la estabilidad y la asiduidad;
 - motivar a los participantes a que se superen, dándoles el apoyo apropiado;
 - negociar con los participantes su participación según sus intereses, sus dificultades y sus fuerzas, tanto en el plano individual como en el colectivo;
 - descubrir y gestionar de modo constructivo los replanteamientos, la decepción, el desánimo y la pasividad.

Retorno al taller

- Animar el período de retroacción para recoger información.
- Modificar frecuentemente el desarrollo de la retroacción para evitar la redundancia y la monotonía (hacer subgrupos, debates en forma de juegos, por ejemplo el “bastón de palabra”).
- Valorar los progresos realizados y reforzar el optimismo de los participantes.
- Elogiar los gestos responsables.
- Guiar al grupo hacia la expresión de críticas constructivas y sugerir pistas para mejorar.
- Facilitar el intercambio y el reconocimiento entre los participantes, sintetizando las retroacciones y proyectando al grupo a los próximos talleres.

²³ Ver el módulo 7 de esta guía titulado *Comunicación*.



ANIMAR UN JUEGO

OBJETIVO

Poner en práctica las habilidades de animador.



EXPERIENCIA

Al principio de la formación, el formador conformará equipos de dos participantes, luego asociará a cada uno de ellos con otro equipo. Los equipos deberán escoger un juego y animarlo para el grupo. La animación de los juegos se desarrollará durante todo el periodo de la formación. Durante una animación, el equipo gemelo no participará en el juego y tomará una posición de observador. Los observadores rellenarán la tabla de observación de una animación para dar retroacción constructiva a sus pares.

Duración de la actividad

20 minutos el primer día para crear los equipos y atribuir los juegos.

20 minutos por equipo distribuidos entre los días de formación.

20 minutos el último día para una retrospectiva global de la actividad.

Material

Copias de la Tabla de

Observación de una Animación.

Para la variante: tarjetas y lápices

Número de participantes

20 a 25



OBSERVACIÓN

Tras cada juego, el formador invitará al equipo que lo anima a permanecer delante del grupo. Pedirá al equipo de animación, y luego a su equipo gemelo, que compartan sus observaciones. En esta etapa, se atenderán a los comportamientos y a las emociones específicas.

- Nombren los puntos fuertes y los puntos débiles de la animación de este juego.²⁴



INTEGRACIÓN

El formador preguntará luego al equipo gemelo:

- ¿Cómo creen que se sintieron los animadores durante el juego? ¿Qué intención tenían?
- ¿Qué harían de manera diferente la próxima vez?

Durante la primera animación de la semana, el formador explicará la importancia de tener en cuenta tres elementos del triángulo de animación (contenido, procedimiento, clima). Luego, tras cada animación, preguntará al grupo:

- ¿Cómo se gestionaron las nociones de contenido, procedimiento y clima?

²⁴ Ver en este módulo el texto de referencia titulado *Animación y Gestión de Grupo*, pp. 249.





APLICACIÓN

Tras cada animación, el formador anotará en un pliego de papel las lecciones aprendidas por el equipo de animación.

- ¿Qué extrajeron de esta experiencia que podría servirles en el futuro?

Al final de la formación, cuando todos los equipos hayan animado un juego, el formador invitará al grupo a repasar la lista de las lecciones aprendidas de cada animación.

- ¿Está completa? Si hubiera que redactar una lista de consejos sobre la animación de los juegos para un nuevo instructor, ¿qué añadirían a esta lista?

VARIANTES

1. La elección de los juegos puede hacerse al azar utilizando un repertorio de juegos. Otra posibilidad es pedir a cada uno que escriba en una tarjeta su nombre y el título de su mejor juego: durante la formación, los autores animarán su juego con su compañero de equipo según un orden determinado por sorteo.
2. Cuando el grupo haya realizado algunas animaciones, el formador podría introducir participantes perturbadores que el equipo de animación deberá gestionar. Para ello anotará en una hoja cuatro o cinco perfiles de comportamientos problemáticos, por ejemplo habladores, quisquillosos, agresivos, temerosos, indiferentes²⁵, y pedirá a los instructores y a los trabajadores sociales que representen estos roles durante la animación de un juego (uno o dos por animación).

INFORMACIÓN RELEVANTE PARA EL FORMADOR

Cuando se aplique la variante de los comportamientos perturbadores, es interesante incluir elementos sobre este tema en el debate:

Observación:

- ¿Qué comportamientos perturbadores observaron los animadores? ¿Cómo reaccionaron? ¿Cómo se sintieron los participantes perturbadores y los otros participantes?

Integración:

- ¿Han manejado antes este tipo de participantes? ¿Cuáles son las necesidades de una persona que presenta estos comportamientos? ¿Cuáles son las estrategias de intervención posibles? ¿La intervención propuesta por los animadores era realista y eficaz?

Aplicación:

- ¿Qué podrían hacer al principio de una sesión para establecer un clima que responsabilice a los individuos y al grupo (por autorregulación) frente a este tipo de participantes?

²⁵ Ver en este módulo el texto de referencia titulado *Gestión de Situaciones Problemáticas*, pp. 257.



TABLA DE OBSERVACIÓN DE UNA ANIMACIÓN

Encierre en un círculo el número correspondiente a su apreciación de este elemento de la animación.

	No se aplica	Insuficiente	Bajo	Bien	Muy bien	Excelente
COMUNICACIÓN VERBAL						
Claridad y precisión de las consignas	N/A	1	2	3	4	5
Pertinencia de las intervenciones durante la animación	N/A	1	2	3	4	5
COMUNICACIÓN PARAVERBAL						
Tono de voz	N/A	1	2	3	4	5
Ritmo del discurso	N/A	1	2	3	4	5
COMUNICACIÓN NO VERBAL						
Posición en el espacio	N/A	1	2	3	4	5
Gestos	N/A	1	2	3	4	5
Contacto visual	N/A	1	2	3	4	5
COMPORTAMIENTOS RELACIONALES						
Reparto equitativo de las tareas en la animación	N/A	1	2	3	4	5
Capacidad de adaptación al grupo	N/A	1	2	3	4	5
Capacidad de establecer vínculos de confianza	N/A	1	2	3	4	5
ESTRUCTURA DE LA ANIMACIÓN						
Introducción	N/A	1	2	3	4	5
Desarrollo	N/A	1	2	3	4	5
Conclusión	N/A	1	2	3	4	5
Evaluación	N/A	1	2	3	4	5
Gestión del tiempo	N/A	1	2	3	4	5

Comentarios

Dos cosas que me gustaron de la animación:

Dos recomendaciones para mejorarla:



CONTAR UNA HISTORIA

OBJETIVO

Aprender a captar la atención del grupo.

Duración de la actividad
45 a 60 minutos

Material
Imágenes variadas

Número de participantes
20 a 25



EXPERIENCIA

Por turnos, cada persona deberá contar una historia al resto del grupo. El objetivo es practicar para captar la atención de todos durante al menos dos o tres minutos. El formador comenzará dando unos consejos básicos, como hablar en voz alta, mirar a los oyentes, utilizar gestos y variar la entonación de la voz.

El primer narrador se colocará delante del grupo y junto al formador, que le servirá de entrenador. El formador le dará una imagen que le servirá de inspiración para iniciar la historia. Improvisará la trama ante el grupo y, cada vez que le falte inspiración, el formador le entregará otra imagen para apoyar su narración. El narrador nunca deberá mirar al formador o hablarle, incluso cuando éste le cuchichee consejos durante la narración (p. ej., ¡Habla más alto!).



OBSERVACIÓN

- ¿Adonde miraban mientras contaban el cuento?
- ¿Cuáles eran las reacciones físicas de sus oyentes (risa, bostezos, silencio, cuchicheos, etc.)?
- ¿Qué elementos de la narración o qué narradores atrajeron más su atención?
- ¿Qué estrategias usaron varias personas para captar la atención?
- ¿Cómo se sintieron mientras trataban de captar la atención del grupo?
- ¿Qué fue lo más difícil para ustedes en esta actividad?



INTEGRACIÓN

- ¿Qué elementos de la comunicación verbal, paraverbal y no verbal atraen la atención? ¿Cuáles perjudican?
- ¿Cuál es el papel de la comunicación en la animación y la gestión de grupo? ¿Y el de la creatividad?



APLICACIÓN

- ¿Qué estrategias son más eficaces para cautivar a los participantes más jóvenes en los talleres de circo social? ¿Y para los participantes de más de edad? ¿Y para los más tímidos?
- ¿Cómo podrían utilizar esta experiencia para mejorar su forma de enseñar una técnica de circo complicada?

VARIANTE

El grupo se dividirá en equipos de cuatro personas. La primera persona observará una imagen que sirve de inspiración para empezar la historia. Ésta improvisará la trama delante del grupo. Tras algunas frases, un compañero de equipo observará otra imagen y se inspirará en ella para proseguir la historia, y así sucesivamente, hasta que cada miembro del equipo haya tomado el relevo tres o cuatro veces. La última persona deberá terminar el cuento.

INFORMACIÓN RELEVANTE PARA EL FORMADOR

Esta actividad se presta bien a reflexiones sobre las presentaciones ante el grupo. Incluso estando acostumbrados a hablar frente a un grupo, ciertos instructores y trabajadores sociales pueden sentirse incómodos al tener que improvisar ante sus colegas. Podemos hacer una analogía con los participantes de los talleres de circo social a los que pedimos que ejecuten una técnica de circo ante otros participantes, o a la hora de presentar un espectáculo a la comunidad. No hay que trivializar las emociones sentidas por ellos, sino hacer que vayan adquiriendo confianza en sí mismos progresivamente y que se sientan menos vulnerables ante la mirada del otro.

NOTAS

MÓDULO 11 | MENSAJES CLAVE

En la animación, es importante prestar atención tanto al contenido como a los procedimientos y al clima.

La utilización de estrategias de animación que favorecen la participación permite establecer y mantener una dinámica de grupo positiva.

Es importante respetar la cultura y el ritmo de evolución de cada grupo.

Frente a situaciones problemáticas, el instructor y el trabajador social deben reaccionar rápidamente para evitar el deterioro del clima del grupo y el conflicto entre los participantes.



En Montreal, el Cirque du Monde no habría tenido un impacto tan importante sin la gran colaboración de nuestros cuatro socios: C.A.C.T.U.S. Montreal, Le Bon Dieu dans la rue, En Marge 12-17 y Plein Milieu. Estos organismos tienen planteamientos, clientelas y reglas de funcionamiento diferentes. Aun así, todos convergen en un terreno común con los talleres de Cirque du Monde: sus participantes forman un solo y único grupo, los trabajadores sociales se relevan para cubrir las franjas horarias de los talleres, adoptan un código de conducta y establecen estrategias comunes de reclutamiento. En definitiva, cada uno despliega sus recursos y cumple los compromisos necesarios para la buena marcha de los talleres. Al final, esto permite que sean más numerosos los jóvenes que puedan gozar de talleres de calidad en circo social.

Michel Lafortune, Director de Circo Social,
Cirque du Soleil, Montreal



OBJETIVOS DEL MÓDULO

Al final del módulo, el instructor y el trabajador social deberán ser capaces de:

1. Determinar la responsabilidad del instructor y del trabajador social en la asociación;
2. reconocer los beneficios y los retos del trabajo en asociación.

CONTENIDO DEL MÓDULO

TEXTOS DE REFERENCIA

- El cuerpo y la mente proporcionan el potencial, la comunidad proporciona las oportunidades
- El organismo local: retos y responsabilidades
- Ejemplo de un acuerdo de colaboración entre el programa *Cirque du Monde* del *Cirque du Soleil* y un organismo comunitario

ACTIVIDAD

- Teatro foro

MÓDULO 12 | INTRODUCCIÓN

La asociación es un pilar del circo social ya que permite poner en común el bagaje y el conocimiento de los dos socios: el circo y el organismo social, para dar vida a un proyecto de intervención.

Cuando es sana y equilibrada, la asociación puede ser muy ventajosa. La puesta en común de recursos y valores complementarios permite llevar a cabo acciones más diversificadas y ambiciosas que si éstas se realizaran por separado. El establecimiento de una asociación con un organismo comunitario es también fundamental para que los miembros de la comunidad se impliquen, se responsabilicen e inviertan sus fuerzas en el proyecto.

Para garantizar la continuidad del proyecto, las modalidades de asociación deberán ser el resultado de un diálogo auténtico, basado en una relación de igual a igual. Estas modalidades deberán establecerse muy claramente desde el principio. Para ello es necesaria, incluso indispensable, la formalización de un acuerdo por escrito.

En sus interacciones con el trabajador social y con los responsables del organismo que acoge el proyecto en la comunidad, es esencial que el instructor de circo social demuestre competencias y actitudes que le confieran un estatus significativo en la asociación. Una relación de asociación acertada implica una gran capacidad de adaptación, apertura, respeto y colaboración por parte de los socios.



MÓDULO 12 | TEXTO DE REFERENCIA 1

EL CUERPO Y LA MENTE PROPORCIONAN EL POTENCIAL, LA COMUNIDAD PROPORCIONA LAS OPORTUNIDADES¹

por Michel Lafortune

Ciertas comunidades pueden ofrecer mucho, mientras que otras poseen pocos recursos. En ambos casos, para aprovechar al máximo las posibilidades disponibles de la comunidad es necesario unificar fuerzas complementarias. Para lograr este objetivo, se requiere instaurar una asociación. Sin embargo, para ello es necesario reunir una serie de condiciones.

Aunque intervenga en países del Norte o del Sur, el instructor de circo social estará siempre llamado a trabajar con otros socios. Deberá saber qué es una asociación, cuáles son sus ventajas, sus dificultades y las condiciones que favorecerán su instauración, su mantenimiento y su éxito.

La experiencia del programa *Cirque du Monde* durante los últimos años ha permitido circunscribir los aspectos y los problemas más comunes de estas intervenciones.

CARACTERÍSTICAS DE LA ASOCIACIÓN

La asociación supone la toma de decisiones en común, el reparto de riesgos, poder, ventajas y responsabilidades. Ésta debería añadir valor a los servicios ofrecidos respectivamente por cada socio, así como a la situación de cada uno. Una asociación debe basarse siempre en una estrategia *ganador-ganador*.

Las siguientes definiciones permiten comprender las características principales de una asociación.

La asociación es una relación en la que al menos dos partes con objetivos compatibles se ponen de acuerdo para trabajar en común, compartir riesgos, resultados y logros.² [Nuestra traducción]

Para progresar en una relación de ayuda hacia una asociación, el primer paso consiste en redefinir el estatuto y el papel respectivo de aquéllos que quieren implicarse en un proceso que reconoce y acepta verdaderamente una dignidad y una responsabilidad igual entre los socios, trascendiendo las diferencias de cultura y de nivel de desarrollo. El tipo de asociación que debemos favorecer no puede basarse en una relación vertical en la que se ejerzan la autoridad, la coacción, la imposición de una relación de fuerza, una soberanía de sustitución y la transposición de modelos, o, en el mismo orden de ideas, el paternalismo y la condescendencia. Al contrario, la asociación debe basarse en elementos como el diálogo auténtico en una relación horizontal, en la cual los actores se reconocen mutuamente como iguales y actúan en una óptica de intercambios útiles e instructivos, por el hecho mismo de sus diferencias. En este mismo sentido, es importante que desarrollemos nuestra capacidad de escucha, no sólo con respecto a las instituciones, sino también a los individuos, culturas y procesos internos que determinan los movimientos del mundo real. Esta etapa es indispensable si queremos comprender mejor las estrategias de desarrollo.³ [Nuestra traducción]

¹ Lafortune, M. (2003). *Le corps et l'esprit fournissent les potentialités, la communauté fournit les opportunités* (Documento interno, rev. 2010). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil, Dirección de Circo Social.

² Frank, F. & Smith, A. (1997). *Guide du partenariat* (pp. 11). Ottawa, Canadá: Développement des ressources humaines du Canada.

³ Discurso de apertura del presidente senegalés Abdou Diouf durante la reunión bienal de la "Asociación para el Desarrollo de la Educación en África" (ADEA) a Dakar en 1997. Citado en Debourou, D. (1999). *Évaluation de l'éducation pour tous en l'an 2000: contribution de la consultation collective des ONG relative à la participation communautaire*. París, Francia: Aide et Action. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/partners/cco/Fichiersdoc/commun.htm>

Las asociaciones pueden variar en su duración y complejidad, y pueden crearse por muchas razones u objetivos. No obstante, presentan elementos en común:

- Reparto de la autoridad;
 - inversión común de recursos;
 - ventajas para cada una de las partes;
 - reparto de riesgos y responsabilidades, y la obligación de rendir cuentas.⁴
- [Nuestra traducción]

VENTAJAS DE LA ASOCIACIÓN

La asociación tiene varias ventajas:

- Conduce a los socios directamente a la acción, eliminando la subdivisión de tareas;
- permite compartir la carga de trabajo sin aumentar los costos;
- permite a los socios emprender una acción o una actividad que difícilmente habrían podido realizar solos;
- favorece un desarrollo sostenible e integrado que utiliza las fuerzas de las comunidades.⁵

Christopher Bryan⁶ ha explicado las ventajas de la asociación. Nosotros adaptamos su reflexión al contexto del circo social:

1. Los socios multiplican los medios disponibles cuando ponen recursos en común;
2. la asociación aumenta la gama y el alcance de las acciones que pueden ser emprendidas;
3. la asociación anima a los miembros de una comunidad a asumir una responsabilidad mayor para su desarrollo;
4. la asociación crea una fuerza impresionante gracias al reconocimiento de la diversidad y de los papeles complementarios de las partes del proyecto;
5. la asociación da la posibilidad a algunos socios de contribuir al desarrollo de las capacidades de los otros en una perspectiva de trabajo en equipo.

INCONVENIENTES DE LA ASOCIACIÓN

Una asociación puede presentar también ciertos inconvenientes:

1. La dificultad de entenderse y de hacer frente a los conflictos;
2. la apropiación del poder por un grupo pequeño;
3. la dificultad de aceptar que otros funcionan a otro ritmo;
4. el temor al cambio;
5. el control del acceso a la información o la no disponibilidad de la información.

⁴ Frank & Smith, *op. cit.*, pp. 16.

⁵ *Ibid.*, pp. 18.

⁶ Ver Bryant, C. R. (1994). *Travailler ensemble: la participation, la coopération et le partenariat. L'analyse pour une communauté durable. Cahier 1*. Hudson, Canadá: Stratec Communications Inc.



CONDICIONES PARA INSTAURAR Y MANTENER UNA ASOCIACIÓN

La actitud

La actitud es el factor positivo o negativo que, por sí sólo, es el más importante de la asociación. Este factor sellará o romperá cualquier asociación más rápidamente que la combinación de todos los demás factores.⁷ [Nuestra traducción]

Las definiciones de asociación resaltan la manera de abordarla, específicamente en el marco de un trabajo entre socios de diferentes culturas. La actitud del instructor de circo social deberá basarse en el intercambio, la apertura y la colaboración. El instructor pondrá sus conocimientos directamente al servicio de la asociación, favoreciendo su integración en la comunidad y por tanto la integración de las artes circenses en la cultura local.

A veces es difícil comprender y aceptar ciertos modos de actuar. Por ejemplo, un instructor podría pretender hacerse cargo de una tarea para acelerar su realización. Sin embargo, a pesar de sus buenas intenciones, esta actitud impediría a la comunidad recibir y apropiarse los conocimientos transmitidos que, por sí solos, permiten una transformación duradera.

El papel del instructor en una asociación

Las experiencias vividas por el *Cirque du Monde* durante los últimos años han resaltado ciertas dificultades sufridas por los instructores de circo social.

El clima político y la cultura local hacen que los instructores puedan sufrir presiones políticas, sociológicas y culturales en los medios de intervención. La presencia de varios socios en el mismo proyecto puede exponer a los instructores a situaciones contradictorias. Parece que, a pesar de una buena preparación y buenas actitudes, es difícil eliminar completamente esta “ambigüedad” inherente a la asociación.

Por consiguiente, el instructor debe desarrollar competencias que le permitan realizar su función a pesar de la complejidad del entorno, poniendo énfasis en los siguientes elementos: su conocimiento del medio, su capacidad de adaptación, el cumplimiento de su función y su habilidad para resolver conflictos y negociar.

El conocimiento del medio

El conocimiento del medio aparece a veces como el elemento subjetivo, pero conviene insistir en que este parámetro constituye una herramienta indispensable a la hora de iniciar proyectos (de asociación).⁸ [Nuestra traducción]

Además de una buena preparación antes de su llegada, dos actitudes permitirán al instructor desarrollar una buena comprensión de las características del lugar de intervención en el que va a trabajar: la apertura y la humildad.

Antes de su llegada, el instructor debería seguir una formación que le aporte información factual sobre el país y la región que lo recibe, particularmente sobre las características generales, usos y costumbres. Debería también informarse sobre el historial de intervención de otros instructores de circo, de los conflictos que hayan podido aparecer y la manera en que se han resuelto. Asimismo, debería obtener información actual sobre el clima político y sobre las funciones, poderes y características de los trabajadores sociales implicados en la asociación.

⁷ Frank & Smith, *óp. cit.*, pp. 20.

⁸ Debourou, *óp. cit.*



La capacidad de adaptación

Lo más idóneo es que el instructor prepare un programa de enseñanza destinado a sus intervenciones en cada lugar. Sin embargo, siempre deberá tener en cuenta que cada vez tendrá que adaptarse a las situaciones, organizarse con los recursos y adaptarse a la atmósfera del lugar. Por ejemplo, puede comprobar que el material que se le ha prometido está en un estado lamentable. O por el contrario, puede encontrarse con socios que disponen de muchos recursos que habrá que seleccionar.

El cumplimiento de su función

Las presiones sufridas por el instructor pueden hacer que se aleje de su función inicial. Por ejemplo, el socio podría pedirle que realice tareas no previstas, que cambie su programa o que trabaje para alcanzar objetivos que no se habían convenido. Él mismo podría intentar alcanzar objetivos que ha descubierto durante su trabajo y que le parecen más atractivos.

Estas son las situaciones que crean frustraciones, ambigüedades o conflictos. En estas circunstancias, será necesario recordar la función inicial y evaluar los posibles ajustes. También es necesario que el instructor sepa rechazar ciertas peticiones, e intente encontrar, de común acuerdo con el socio, una solución apropiada. En última instancia, deberá remitirse a su empleador para aclarar sus funciones.

Habilidades para resolver conflictos y negociar

Como hemos visto anteriormente, el instructor debería desarrollar habilidades de negociación y resolución de conflictos para evitar verse inmerso en las peticiones de los socios. Por otra parte, deberá procurar mantener relaciones armoniosas con ellos, lo que requiere la mayor claridad posible sobre sus funciones, y tener cierto tacto para evitar las tensiones.

Para ser eficaz, una asociación requiere también competencias por parte de los socios. En este sentido hay que priorizar dos tipos de competencias:

- Competencias para la gestión: planificación estratégica, gestión financiera, desarrollo de los recursos humanos y evaluación;
- competencias para el trabajo en equipo: animación, capacidad para adaptarse a la diversidad, capacidad para resolver conflictos y suscitar apoyos, dinamismo y motivación.⁹

IMPLICACIÓN PERSONAL DEL INSTRUCTOR Y ÉXITO DE LA ASOCIACIÓN¹⁰

Además de los fines y de las personas implicadas, ciertos aspectos inherentes a los socios influyen también en el éxito de la relación: el poder, la historia, los recursos, la competencia, el liderazgo, los valores y la ideología, el interés personal, las percepciones. He aquí una breve presentación de estos aspectos y de la manera en la que pueden actuar en una asociación.

⁹ Frank & Smith, *óp. cit.*, pp. 84.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 76-80.



El poder

La asociación implica el ejercicio del poder, en los planos individual y colectivo. Para algunos, la palabra “poder” tiene una connotación o un significado peyorativo: surgiere control, coerción o abuso de influencia. Se piensa en el poder basado en el género, la raza o la posición social.

Pero el poder también implica un aspecto muy positivo cuando designa fuerza, sabiduría y capacidad de realizar. En una asociación, los diferentes poderes se unen y se canalizan lo mejor posible para el bien de todos.

El poder siempre está presente y raramente es equitativo entre los socios. Hay que apreciar y reconocer abierta y honestamente el poder que cada persona y cada organización hacen confluír en una asociación. Esto permite abordar más fácilmente los problemas y conflictos que suelen derivarse de la utilización del poder.

La historia

El éxito de una asociación puede estar influenciado por la existencia de una historia común, positiva o negativa, entre algunos socios. Es importante debatir experiencias anteriores, positivas o negativas, y extraer lecciones para evitar que se reproduzcan ciertos errores. A este respecto, conviene manifestar una actitud constructiva e informar a otros socios de la relación de trabajo anterior entre ciertos miembros.

Los recursos

Cada parte asociada dispone de sus recursos, pero no todos están dispuestos a ponerlos a disposición de la asociación. A veces, incluso, ciertos socios son incapaces de proporcionar los recursos necesarios cuando la asociación lo necesita. Es importante por consiguiente, asegurarse de que las expectativas entre las partes sean razonables. El tiempo, la experiencia y los fondos no siempre están a disposición de la asociación cuando ésta se forma o cuando los socios convienen aplicarlos. Estas consideraciones deben figurar en el convenio de asociación para que cada uno sepa claramente qué recursos pueden o no pueden utilizarse.

La competencia

Las asociaciones falsas y las que se establecen únicamente con vistas a acceder a ciertos recursos pocas veces son sanas. Pueden incluso provocar desequilibrios e insatisfacción entre las partes. En cambio, las asociaciones pueden crear una competencia positiva cuando animan a la otra parte a comprometerse en un proceso de cambio y de mejora.

El liderazgo

Todos los grupos necesitan líderes. Los buenos líderes dan cohesión al grupo, ayudan a salvar obstáculos y animan a otras personas a hacerse líderes. En cambio, un mal liderazgo suele provocar el desmantelamiento de la asociación o su fracaso.

En una asociación, el liderazgo es un talento que debe alimentarse y reforzarse. La elección de un buen líder, ya sea animador o director, es determinante para el futuro del grupo, incluso si varias personas ocupan el puesto por turnos. Si una asociación no dispone de un liderazgo sólido, conviene encontrar o formar uno. La eficacia a largo plazo de la asociación depende de su capacidad para integrar una función de perfeccionamiento del liderazgo o un programa de tutoría destinado al relevo.



Los valores y la ideología

Describir los valores de una asociación nos lleva a describir su fuerza y su carácter. Los socios poseen valores y convicciones diferentes, que aportan a la asociación. Las discusiones sobre los valores y las creencias suelen dejar poco lugar al compromiso; por ello es importante definir los valores de la asociación al principio de la relación. Cada individuo tiene un conjunto de valores personales, algunos de los cuales pueden reflejarse en los valores de la asociación. En cambio, rara vez los valores de una asociación son el reflejo exacto de los valores de un miembro u otro.

El interés personal

Las asociaciones sirven a los intereses personales de sus miembros, ya se trate de intereses privados o profesionales. La participación de una persona en una iniciativa, en un grupo o en un movimiento se deriva siempre del interés o la ventaja que piensa encontrar en ellos. El conocimiento preciso y previo de esta ventaja y la capacidad de hablar abiertamente de ello ayudan a construir la asociación.

El interés personal es la motivación principal de las personas: conviene tenerlo en cuenta. Las ventajas que pueden obtenerse de una asociación varían. Hay que favorecer los debates sobre el modo en que la asociación sirve a la vez a los intereses personales y a los de la organización. Si cada miembro del grupo expresa la razón por la cual forma parte de la organización, las respuestas contribuirán en gran medida a establecer un clima de confianza y de comprensión mutua.

Las percepciones

La verdadera naturaleza de la asociación y lo que ésta representa para los demás pueden ser cosas muy diferentes. Debemos ser conscientes del hecho de que los observadores exteriores van a interesarse por la asociación y vigilar qué pasa cuando otras fuerzas se unan a ella.

La perspectiva de estos observadores exteriores es diferente de la de los socios: los primeros pueden exagerar lo que observan. Esta diferencia de visión puede ponerse de manifiesto si la asociación tiene dificultades o si tarda en alcanzar sus objetivos: en ese caso, los que esperan mucho de ella se inquietarán tal vez inútilmente, mientras que los que no ven la necesidad de la asociación o piensan que ésta se beneficia de una ventaja indebida podrán precipitarse a la espera de un fracaso o de un éxito inminente. Es posible evitar una parte de las percepciones negativas o falsas comunicando claramente su posición e integrando ciertos elementos exteriores. Para ser percibido de manera positiva, hay que ser capaz de comunicar claramente y de hacer partícipes a otros.

CÓMO LOGRAR UNA ASOCIACIÓN ÉXITOSA

Condiciones para una asociación:

- Los socios persiguen un objetivo común bien definido y se implican en él.
- Cada uno sabe por qué la asociación existe y qué puede esperar de ella.
- Los roles y las funciones están bien definidos, de forma que todos saben cómo van a ejecutarse las tareas.
- Los socios se comunican bien entre ellos, dedican tiempo a mantener su relación, respetan el proceso de desarrollo del proyecto y asumen sus responsabilidades.



Christopher Bryant¹¹ expone los puntos más importantes que permiten crear y mantener una asociación. He aquí una adaptación al contexto del circo social:

1. No imponer su punto de vista desde el inicio.
2. No olvidar que el interés de la comunidad debe ser la primera motivación de la asociación.
3. Definir claramente cómo las acciones previstas permitirán alcanzar objetivos comunes.
4. Determinar explícitamente las funciones, los costos, los beneficios y los riesgos que serán compartidos.
5. Evitar comportamientos inflexibles.
6. Comenzar con pequeños proyectos y pequeños logros antes de implementar asociaciones a más largo plazo.
7. Hacer de la comunicación una prioridad en cada etapa del desarrollo.
8. Planificar con todos los socios.
9. Evaluar juntos.
10. Reevaluar constantemente las condiciones de la asociación.
11. No olvidar que son los individuos quienes crean las asociaciones y los que logran su éxito.

PARA REFLEXIONAR...

¡Empezar con buen pie!

Con frecuencia, el nacimiento de un proyecto de circo social se atribuye a la buena voluntad de los socios, a las afinidades que comparten y a su entusiasmo. Antes de dedicar tiempo a aclarar las funciones y responsabilidades de cada uno, ambos invierten tiempo y recursos de todo tipo en hacer avanzar las cosas. Tal vez esto se deba al temor de privar al proyecto de su espontaneidad y de la sinceridad de los vínculos que se han creado entre los socios, que se resisten a veces a la idea de formalizar sus intercambios. Ahora bien, en última instancia, estas nobles intenciones pueden llevar a debilitar un proyecto. Es esencial dedicar el tiempo necesario a establecer por escrito los términos de la armonía colaborativa, para evitar la aparición de tensiones inútiles y garantizar la perennidad del proyecto.

CONCLUSIÓN

Para tener éxito, las asociaciones deberán ser bien comprendidas, definidas, adaptadas y mantenidas. La presencia de varios socios conlleva cierta dificultad para comunicar y poner en común los recursos. Existen riesgos, temores e intereses que deben percibirse y por tanto tratarse.

El instructor de circo social aterriza a menudo en medio de estos contextos. Por consiguiente, deberá poseer las competencias necesarias y sobre todo haber desarrollado una actitud que le permita cumplir adecuadamente su función, que es el de socio significativo, para alcanzar los objetivos que la asociación se habrá trazado para intervenir con los jóvenes.

¹¹ Bryant, *óp. cit.*



EL ORGANISMO LOCAL: RETOS Y RESPONSABILIDADES¹²

por Michel Lafortune y Annie Bouchard

Actualmente, en el modelo de circo social adoptado por el *Cirque du Soleil*, el organismo local es el responsable principal de la organización y el cumplimiento de los objetivos de los talleres de circo, a corto y a largo plazo. Deberá hacer frente a ciertos retos y asumir roles particulares. Asimismo, deberá garantizar la perdurabilidad del programa de circo social en su comunidad.

A) RETOS DE LA INTERVENCIÓN EN CIRCO SOCIAL

Cuando se comprometen a organizar talleres de circo social, los socios locales deberán ser conscientes de las particularidades de este planteamiento, en comparación con los tipos de intervención habitualmente empleados. Esta diferencia podrá representar retos importantes, principalmente en términos de obligaciones y adaptación.

1. El compromiso

La movilización del organismo local es la primera condición para el éxito de la utilización de las artes circenses como medio de intervención social. Ya sea en la preparación, la animación o el seguimiento, la organización de una sesión de talleres de circo social requiere un alto nivel de compromiso en tiempo y energía. No obstante, el organismo local no debería considerar este esfuerzo como una tarea adicional, ya que un proyecto de circo social puede integrarse perfectamente en el marco de sus intervenciones regulares. Le corresponderá diseñar y preparar esta integración, en función de sus características y objetivos.

Por otra parte, el organismo local no deberá limitarse a organizar los talleres; deberá también acompañar a los jóvenes participantes y garantizar un seguimiento antes y después de los talleres. Se trata de un proceso más largo y exigente, pero a la vez más completo.

2. La adaptación a un nuevo método de intervención

El planteamiento del circo social se basa en un método de intervención diferente a los métodos habituales, generalmente basados en el contacto individual. Aunque la escucha y la ayuda personalizada están también presentes en la óptica de circo social, su eficacia como medio de intervención se basa sobre todo en la acción, llevada a cabo por la práctica de disciplinas circenses. El desarrollo de la autoestima de los jóvenes no se deriva sólo de la práctica individual de las disciplinas circenses. Se construye también a través del contacto que surge entre ellos, por la dinámica establecida en el grupo y por las relaciones, individuales y colectivas, que se desarrollan entre los jóvenes y los animadores.

La intervención en grupo, la animación en tándem y la naturaleza de las actividades circenses suelen ser realidades nuevas para el organismo local y pueden representar retos de adaptación. La animación de los talleres de circo se aleja también del modo de intervención corriente, pero ofrece al trabajador social la oportunidad de conocer y

¹² Lafortune, M. & Bouchard, A. (2011). *Guía para el Trabajador Social: de las lecciones de circo a las lecciones de vida* (pp. 27-30). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil.



manejar un nuevo planteamiento, cuya experiencia le permitirá enriquecer su trabajo con los jóvenes mucho tiempo después de la culminación de los talleres.

B) RESPONSABILIDADES DEL ORGANISMO LOCAL

Además de su papel organizativo clásico, el organismo local deberá encargarse de dos responsabilidades específicas muy importantes: seleccionar a los trabajadores sociales y garantizar la seguridad.

1. Responsabilidades organizativas

• Infraestructuras materiales

El organismo local será responsable de las infraestructuras receptoras del proyecto de circo: locales (reuniones, entrenamiento, representación), material de circo (incluyendo vestuario, maquillajes, decorados) y material de gestión. Estas infraestructuras deberán adaptarse a las actividades previstas y respetar las normas de seguridad. Deberán también ajustarse a las reglamentaciones y a las leyes vigentes del país.

• Asociaciones estratégicas y financieras

La organización de los talleres o de algunas actividades (desplazamiento, espectáculo) requiere a veces establecer relaciones con socios (otros organismos, empresas privadas, administraciones públicas, medios de comunicación) con el fin de conseguir financiación o promocionar el proyecto. Esta responsabilidad es también un aval para la perdurabilidad de las actividades de circo social.

2. Selección y apoyo a los trabajadores sociales

El perfil de los trabajadores sociales en circo social, específicamente las cualidades y aptitudes, se detalla en la Sección 3 de la Guía para el Trabajador Social. Obviamente, el organismo local ha de tener en cuenta estos elementos a la hora de seleccionarlos. Sin embargo, deben considerarse también otros aspectos como: su experiencia, su entusiasmo y su disponibilidad.

• Experiencia

Se recomienda una experiencia práctica mínima de seis meses en intervención social. Por otra parte, la experiencia en trabajo con grupos y en animación en equipo son dos criterios que deberían recibir la mayor atención para seleccionar al trabajador social.

• Entusiasmo

El trabajador social no sólo deberá poseer la experiencia y las habilidades profesionales y personales requeridas, sino también demostrar el deseo de comprometerse con el proyecto de circo. Este entusiasmo, unido a una honesta adhesión al planteamiento del circo social, es un criterio importante.

• Disponibilidad

Es primordial que el trabajador social esté presente durante toda la sesión, ya que asegura la continuidad de la relación de confianza con los participantes y la estabilidad de la intervención. Un trabajador social apreciado por los participantes que se va antes de tiempo puede comprometer la eficacia del proyecto. Por consiguiente, el organismo deberá asegurarse de la disponibilidad de estos profesionales en todas las etapas del proyecto. Un candidato que no pueda garantizar su presencia durante toda la sesión deberá ser descartado.

• Apoyo al trabajador social

El organismo deberá asumir la responsabilidad de apoyar a sus trabajadores sociales a lo largo de los proyectos de circo social. Por ejemplo, si uno de ellos expone problemas importantes, deberá poder obtener ayuda por parte del organismo. Si el animador se ve en la imposibilidad de seguir ejerciendo su trabajo por alguna razón (enfermedad, salida anticipada, etc.), el organismo deberá designar rápidamente un sustituto.

Para garantizar el mejor apoyo posible a los trabajadores sociales, se recomienda que el personal del organismo se comprometa con el planteamiento pedagógico del circo social.

3. Seguridad de los participantes y animadores

La seguridad es uno de los pilares que definen el circo social. Este aspecto se aplica a la seguridad física y emotiva de los participantes y animadores. Los miembros del grupo deben poder disponer de un espacio seguro que les permita salir de su ambiente social habitual.

En consecuencia, el organismo local deberá proporcionar los medios para habilitar dicho espacio, principalmente los locales y el material. Sus responsabilidades incluirán los siguientes puntos en particular:

- Procurar un lugar que inspire a los jóvenes y a los animadores a expresarse libremente, un lugar que pueda convertirse en un espacio de libertad, referencia y pertenencia;
- proporcionar material suficiente, seguro y bien adaptado;
- asumir el mantenimiento del lugar;
- establecer un plan de emergencia y seguridad;
- disponer de primeros auxilios;
- respetar las normas de seguridad;
- preocuparse por la calidad del entorno;
- contratar los seguros necesarios que cubran tanto a sus empleados (trabajadores sociales y, en dado caso, instructores de circo) como a los jóvenes participantes.

Los animadores deberán realizar además una evaluación de riesgos y hacer que los participantes tomen conciencia de su propia seguridad y sean responsables tanto de su propia protección como la de sus compañeros. Los instructores de circo podrán asumir la responsabilidad principal de evaluar la seguridad física, mientras que los trabajadores sociales podrán ocuparse de la seguridad emocional, partiendo de su conocimiento sobre los jóvenes y sus necesidades psicosociales.

C) PERDURABILIDAD DEL PROGRAMA DE CIRCO SOCIAL

La visión del circo social que defiende el *Cirque du Soleil* implica una colaboración con socios en aras de un desarrollo continuo. Uno de sus objetivos es garantizar el mantenimiento a largo plazo de las actividades de circo en las comunidades que acogen los talleres. Los organismos locales desempeñan un papel crucial en el logro de este objetivo.



1. Responsabilidad del organismo

Históricamente, en el marco del programa *Cirque du Monde*, algunos acuerdos preveían que después de un cierto número de años, determinado en común, los organismos locales se hicieran totalmente responsables de la organización, la realización y la financiación de los talleres de circo. En la actualidad, el *Cirque du Soleil*, como asesor, proporciona apoyo a la formación de instructores y trabajadores sociales, a la difusión de herramientas pedagógicas y de evaluación. Esta exigencia se traduce en la responsabilización de los organismos socios, que deben garantizar por sí mismos la perdurabilidad del programa, ya sea transmitiendo los conocimientos de un trabajador social a otro, buscando fuentes locales de financiación o enraizando el programa del circo en su comunidad.

2. Perdurabilidad en el seno del organismo

El proyecto de circo social deberá, en primer lugar, perpetuarse dentro del propio organismo local. Para ello, es importante sistematizar y difundir la información generada por los talleres. Ésta puede conservarse por medio de distintos tipos de documentos (como un diario de trabajo y documentos de síntesis) para que pueda transmitirse a los trabajadores e instructores que animarán las próximas sesiones de circo. Además, es deseable que los trabajadores sociales o instructores formen parte de las reuniones ordinarias del organismo para compartir la evolución del proyecto y obtener una retroalimentación. También se les deberá invitar a que transmitan regularmente los balances de sesión a los responsables del organismo y a sus colegas. Finalmente, el organismo deberá acoger e integrar al nuevo personal de forma que puedan transmitirse todos los conocimientos adquiridos en los talleres.

3. Perdurabilidad en la comunidad

La perdurabilidad del proyecto de circo también deberá insertarse en el medio local. Es esencial que el organismo socio garantice la visibilidad local del proyecto, principalmente a través de los medios de comunicación, y cree asociaciones con distintos agentes socioeconómicos locales (organismos comunitarios, empresas, municipios, fundaciones, etc.). Esta sinergia puede establecerse en el marco de la realización de los talleres, con motivo de espectáculos o en la organización de actividades paralelas.

Al efectuar sus gestiones para establecer alianzas, el organismo local deberá valorizar el papel particular del circo social dentro de la gama de intervenciones dirigidas a jóvenes con dificultades. También podrá subrayar la complementariedad de esta intervención con las de sus potenciales socios financieros.



MÓDULO 12 | TEXTO DE REFERENCIA 3

EJEMPLO DE UN ACUERDO DE COLABORACIÓN ENTRE EL PROGRAMA *CIRQUE DU MONDE* DEL *CIRQUE DU SOLEIL* Y UN ORGANISMO COMUNITARIO¹³

EL PROGRAMA *CIRQUE DU MONDE*

La ONG Jeunesse du Monde y el *Cirque du Soleil* crearon *Cirque du Monde*, un programa internacional que, desde 1995, utiliza las artes circenses como herramienta de intervención con jóvenes en situación de dificultad. En 2009, se impartieron talleres de circo en 80 comunidades, repartidas en los cinco continentes. Los participantes de estos talleres eran jóvenes que habían roto con su medio, jóvenes de la calle y jóvenes en situación vulnerable en el plano socioeconómico.

Los talleres de *Cirque du Monde* son, ante todo, la ocasión de vivir una experiencia personal positiva que desempeñará un papel catalizador de la autoestima y la identidad. Estos talleres permiten a los jóvenes participantes crecer, expresarse y establecer, desde su marginalidad, una nueva relación con una sociedad que suele rechazarlos.

UNA PLANTEAMIENTO BASADO EN LA ASOCIACIÓN

El programa *Cirque du Monde* se basa en una estrecha colaboración entre los grupos que contribuyen a realizar los talleres, pero no pertenece a ninguno de ellos en particular.¹⁴ Este programa se comparte, desarrolla y aplica a través de todos los socios que participan en él, e intenta servir de ejemplo a los jóvenes en materia de formación de un consenso, diálogo y acción. Los socios son:

Organismos comunitarios locales

Uno de los aspectos fundamentales del programa *Cirque du Monde* es la elección de organismos locales fiables, que intervienen con jóvenes vulnerables en situación de dificultad. Los valiosos conocimientos que han adquirido sobre el terreno permiten a estos organismos aportar una ayuda inestimable a los instructores y ubicar los talleres de circo en un planteamiento global.

Concretamente, el papel de los organismos locales consiste en contratar a los instructores, en reunir a los jóvenes que podrían beneficiarse del programa, en animarlos a participar en él y en acompañarlos en su participación. Los trabajadores sociales o los trabajadores de calle de estos organismos también forman parte de los talleres de circo por utilizar este contexto privilegiado como espacio de intervención. Estos últimos también ayudan a mantener un buen clima de funcionamiento en el taller.

Los organismos locales se seleccionan según los siguientes criterios:

- Su credibilidad ante la comunidad local;
- su misión con los jóvenes en situación vulnerable;
- su deseo de convertirse en un socio comprometido con el programa;
- su capacidad para sostener el programa;
- la calidad de sus relaciones con las redes existentes en ese lugar;
- el carácter proactivo de su financiación;

¹³ Documento interno del Servicio de Ciudadanía Global, *Cirque du Soleil*. Montreal, Canadá.

¹⁴ No obstante, *Cirque du Monde* es una marca comercial que pertenece a *Cirque du Soleil* Inc.



- la garantía de que sus trabajadores sociales estarán presentes en los talleres y en los encuentros de preparación, de balance y de coordinación, para poder alcanzar los objetivos del programa.

El Cirque du Soleil

El *Cirque du Soleil* es una compañía artística de dimensión internacional especializada en la creación y la producción de espectáculos de circo. Sus realizaciones se distinguen por su innovación y su mestizaje de disciplinas. El *Cirque du Soleil* propone un concepto de espectáculo original y no tradicional, basado en una mezcla teatral de disciplinas de circo y artes de la calle. El *Cirque du Soleil*, una organización socialmente responsable, adoptó una política de acción social proactiva, comprometida y basada en la asociación. En lugar de apoyar una multitud de causas, el *Cirque du Soleil* cree aportar una contribución más eficaz centrándose en los jóvenes en situación vulnerable. Su acción social se extiende a todos los continentes y rebasa ampliamente los territorios en los que despliega su actividad comercial.

OBJETIVOS

El objetivo general del programa *Cirque du Monde* es favorecer el desarrollo social y personal de los jóvenes.

Sus objetivos específicos son:

Respecto a los jóvenes participantes:

- Desarrollar la autoestima, la confianza en sí mismos y hacia los otros;
- favorecer el descubrimiento de entretenimientos constructivos para canalizar la energía hacia actividades de carácter positivo;
- estimular el deseo de crear;
- promover el desarrollo de la perseverancia y la concentración;
- favorecer el descubrimiento y el desarrollo corporal (flexibilidad, fuerza, agilidad, etc.);
- suscitar el espíritu de equipo;
- promover un sentimiento de pertenencia;
- facilitar la reinserción en el seno de la comunidad;
- desarrollar la conciencia social;
- estimular la exploración de nuevas vías (regreso al entorno familiar, regreso a la escuela, elección de una carrera, etc.);
- favorecer el aprendizaje de las técnicas de circo.

Respecto a la comunidad local:

- Diseñar nuevos modos de intervenir con los jóvenes;
- contribuir a prevenir la exclusión de los jóvenes;
- ayudar a los jóvenes a regresar a la escuela o a encontrar un empleo;
- ayudar a cambiar la imagen negativa de los jóvenes en la comunidad.

ESTRUCTURA DEL TALLER

Participantes

Los jóvenes que participan en los talleres de *Cirque du Monde* tienen generalmente dificultades de orden socioeconómico y socioafectivo. Cada proyecto se dirige a una clientela particular, en función de la misión específica del socio local. En general, la edad de los participantes debería situarse entre los 12 y los 25 años.

La proporción recomendada es de 1 instructor de circo por cada 8-10 jóvenes participantes, pero dependerá también del número de trabajadores sociales presentes en los talleres y del tipo de técnica de circo que se imparta: si la disciplina es más arriesgada, el número de participantes bajo la responsabilidad de un instructor deberá ser menor.

Calendario

El calendario de los talleres varía de manera general de un proyecto a otro según los recursos del socio local, la disponibilidad del personal, la motivación y la disponibilidad de los jóvenes.

FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES DE LOS SOCIOS

El *Cirque du Soleil* y el organismo comunitario se comprometen a:

- Velar por que el programa *Cirque du Monde* incorpore la cultura y los valores de la comunidad, con el fin de alentar y apoyar a la comunidad a asumir, gerenciar y actuar;
- evaluar conjuntamente el programa cada año y mantenerse en contacto regularmente;
- utilizar esta evaluación para determinar conjuntamente la futura orientación del programa;
- obtener un consentimiento mutuo en cuanto a la utilización de nombres, logotipos y la marca del *Cirque du Soleil* y del organismo comunitario;
- hacer que los nuevos socios sean objeto de una consulta previa por parte del *Cirque du Soleil*, del organismo comunitario y de los socios locales correspondientes.

El organismo comunitario se compromete a:

- Preservar la filosofía, la visión y los valores del programa *Cirque du Monde*, es decir, concretamente, a trabajar con jóvenes en situación vulnerable, a realizar talleres de circo social (asociación entre instructores de circo y trabajadores sociales) y a trabajar en red con otros organismos comunitarios;
- reunir a los jóvenes que podrían beneficiarse del programa y animarlos a participar en él;
- acompañar a los jóvenes en los talleres (trabajadores sociales y trabajadores de calle u otros que participen en los talleres para utilizar este contexto privilegiado como espacio de intervención, y ayudar a mantener en ellos un buen clima de funcionamiento);
- contratar a los instructores de circo necesarios para el proyecto, asegurándose de ofrecerles condiciones de trabajo similares a las del *Cirque du Soleil* (salario, beneficios sociales, etc.);



- seleccionar a los instructores conjuntamente con el *Cirque du Soleil* durante el primer año de transición;
- informarse sobre los antecedentes judiciales de los nuevos instructores seleccionados;
- localizar un lugar adecuado para realizar los talleres y asumir los costos, si los hay;
- comprar el equipo necesario de circo adicional al kit básico (que serán de su propiedad) y asegurar su almacenamiento, mantenimiento y reparación;
- determinar el calendario de los talleres, conservando el mismo período anual de actividades (de septiembre a mayo) durante el primer año de transición (20XX-20XX);
- asegurar la participación de los equipos de terreno (instructores y trabajadores sociales) en los encuentros locales y provinciales de coordinación, así como en las formaciones organizadas por el *Cirque du Soleil*;
- obtener los seguros adecuados para cubrir a los participantes y al personal implicado en el proyecto;
- someter un informe de actividades y un informe financiero al *Cirque du Soleil* el 1 de septiembre de 20XX;
- colaborar en los diferentes procesos de evaluación, que serán establecidos conjuntamente por el *Cirque du Soleil* y el organismo comunitario;
- obtener la aprobación del *Cirque du Soleil* para los comunicados con los medios (radio, televisión, prensa) sobre el programa *Cirque du Monde*.

El *Cirque du Soleil* se compromete a:

- Dar un apoyo financiero de un importe de X dólares en dos pagos iguales, es decir, el 1 de enero de 20XX y el 1 de septiembre de 20XX, que servirá exclusivamente para realizar talleres de circo social, conforme a la distribución presentada en el cuadro 12.1;
- organizar encuentros de coordinación y de formación para los instructores del organismo comunitario y asumir sus gastos de alojamiento y comida, según sus directivas (el *Cirque du Soleil* decidirá, a su entera discreción, el número de instructores que participará en las formaciones, las fechas y los lugares de las formaciones así como los lugares de alojamiento de los instructores);
- proporcionar su experticia al organismo comunitario para establecer y desarrollar el programa *Cirque du Monde* en su comunidad;
- aconsejar al organismo comunitario en relación al banco de referencias de instructores de circo social;
- aconsejar el organismo comunitario en su estrategia de autofinanciación para ciertos componentes del programa *Cirque du Monde* determinados por el *Cirque du Soleil*.



**CUADRO 12.1 - INVERSIÓN ANUAL DE LOS SOCIOS PARA EL PROGRAMA
CIRQUE DU MONDE EN LA COMUNIDAD X**

UNIDADES PRESUPUESTARIAS	EXPLICACIONES	ORGANISMO COMUNITARIO	CIRQUE DU SOLEIL (donación al socio)	OTROS
Instructores de circo	Salarios y gastos de desplazamiento de 2 instructores (tiempo parcial)		X	
Trabajadores sociales	Salarios y gastos de desplazamiento del o de los trabajadores sociales (tiempo parcial)	X		
Locales	Gastos de alquiler de locales (gimnasio)	X		Patrocinio o préstamo de locales
Equipos	Gastos de compra o mantenimiento de los equipos de circo (en cada centro ya existe un kit de base)		X	
Otros	Refrigerios, transporte de los jóvenes, etc.	X		Patrocinio
Gastos de funcionamiento	Salarios, gastos de oficina, otros	X		
Proyectos especiales	Fabricación de trajes o de decorados, prácticas o visitas a otros organismos, etc.		X	
Formación local	Curso de primeros auxilios u otros		X	



MÓDULO 12 | ACTIVIDAD 1

TEATRO FORO

OBJETIVO

Determinar las responsabilidades de cada uno en una relación de asociación.

Duración de la actividad
60 a 90 minutos

Número de participantes
20 a 25



EXPERIENCIA

El formador solicitará voluntarios para representar dos situaciones problemáticas. Éste deberá preparar bien a los actores para representar estas situaciones.

La primera situación problemática se representará sin interrupción hasta llegar a un callejón sin salida. El formador indicará entonces al grupo que los actores van a volver a representar la escena y que los espectadores podrán intervenir durante esta segunda representación, si lo desean, para resolver el callejón sin salida o proponer otras evoluciones de la escena. Para ello, sólo tendrán que dar palmadas y tomar el lugar del actor que desean reemplazar. El formador dejará a los instructores intervenir y resolver la situación hasta que juzgue que el grupo ha explorado verdaderamente todas las vías.

Otro equipo presentará la segunda situación con las mismas consignas.

1ª situación:

Eres un nuevo instructor de circo social delegado para trabajar con una ONG. Desde tu llegada, el director del organismo socio te pide que cumplas toda una serie de tareas que no están previstas en tus funciones. Comienzas a perder la paciencia. Los jóvenes con los que trabajas dan un espectáculo fuera de la ciudad y el director te pide que organices el transporte, las comidas de los jóvenes, etc. ¿Cómo reaccionas?

2ª situación:

Estás implicado como instructor o trabajador social en un proyecto de circo social. Cuando llegas al local para animar el primer taller, compruebas que está sucio, que hay una ventana rota y que hay trozos de cristal esparcidos por el suelo. Unos minutos más tarde, aparecen los primeros participantes. Sabes que el lugar no es seguro para recibirlos, pero si anulas el taller corres el riesgo de que no vuelvan. ¿Qué harías?



OBSERVACIÓN

- ¿Qué pasó? (Descripción de los hechos de cada situación).
- ¿Qué estrategias se aplicaron para resolver los problemas?
- ¿Cómo reaccionaron las personas implicadas en las diferentes estrategias? ¿Qué emociones manifestaron?





INTEGRACIÓN

El formador dividirá el grupo en dos subgrupos, cada uno compuesto por instructores y trabajadores sociales. El primer subgrupo deberá discutir la primera situación según la perspectiva de un instructor o de un trabajador social, y la segunda según la perspectiva del organismo social socio. El segundo subgrupo discutirá las mismas situaciones, pero desde una perspectiva inversa. El formador animará a los instructores a ir más allá de lo que parece evidente en cada situación, a explorar las situaciones de poder y de recursos.

- ¿Qué dilemas había en el centro del problema?
- ¿Cuáles son sus preocupaciones? ¿Y sus prioridades?
- ¿Qué estrategias eran más satisfactorias? ¿Por qué?

Los subgrupos compartirán sus reflexiones en un debate general.



APLICACIÓN

- En una relación de asociación, ¿cuáles son las responsabilidades del socio-circo? ¿Y las del socio-social?

El formador utilizará el ejemplo del acuerdo de colaboración del programa *Cirque du Monde* para complementar la reflexión.¹⁵

- Como instructores de circo o trabajadores sociales, ¿qué habrían podido hacer para establecer una buena relación de asociación y evitar encontrarse en un callejón sin salida similar a los representados?

INFORMACIÓN RELEVANTE PARA EL FORMADOR

El teatro foro es una técnica teatral desarrollada en Brasil por el Teatro del Oprimido de Augusto Boal. Se basa en la representación de una escena problemática (problema social o personal), seguida de un período de intervención de los miembros del público (los “espect-actores”) destinado a resolver la situación presentada o, por lo menos, a buscar posibles vías alternativas, ya que sustituyen a los protagonistas de la escena.

NOTAS

¹⁵ Ver en este módulo el texto de referencia titulado *Ejemplo de un Acuerdo de Colaboración entre el Programa Cirque du Monde del Cirque du Soleil y un Organismo Comunitario*, pp. 286.



MÓDULO 12 | MENSAJES CLAVE

Una buena asociación permite llevar acciones de mayor magnitud.

La asociación debe basarse en una relación ganador-ganador.

La actitud de apertura y de colaboración es el factor que más contribuye al éxito de una asociación.





Si siento que algo está sucediendo en la vida del grupo, por ejemplo una crisis, es importante para mí sentarme con ellos y dedicarles tiempo. Si hay alguien que sufre, nos sentamos juntos para ver lo que se puede hacer para ayudar a esta persona. Es un automatismo que he creado: cuando hago un círculo, ellos saben que lo hago para hablar. Se ayudan mucho entre sí, y oriento mis intervenciones en ese sentido. Una vez se produjo una crisis muy fuerte en un grupo cuando estábamos preparando un espectáculo que debíamos representar en Montreal en noviembre. Había un joven que siempre venía drogado y borracho desde el principio del curso escolar. Fumaba marihuana y bebía cerveza. Los otros jóvenes no querían que participara en los talleres. Les dije que si querían ayudarlo había que aceptarlo a pesar de todo. Esto lo ayudó, y cada vez llegaba menos drogado y borracho al taller. Pero una semana antes del espectáculo otro joven del grupo le dijo: “No eres más que un drogadicto”. Aquello no le gustó, la situación degeneró y al final todo el mundo quería abandonar. Yo estaba sola para hacerme cargo de los jóvenes, eran doce. Me sentí desanimada, pero finalmente les dije: “Hemos empezado algo, hemos montado un bello espectáculo. Al menos podríamos terminar lo que hemos empezado juntos. Después, pueden hacer lo que quieran, pueden continuar o dejar el circo. Pero quiero que sepan cómo se siente alguien cuando acaba algo que ha empezado”. Al final ellos mismos manejaron la crisis y todo funcionó bien. Intento transmitirles técnicas de gestión de crisis.

Alice Echaquan, Técnica en Educación Especializada,
Cirque du Monde, Manawan



OBJETIVOS DEL MÓDULO

Al final del módulo, el instructor y el trabajador social deberán ser capaces de:

1. Conocer los componentes y la evolución de un conflicto;
2. definir estrategias para manejar conflictos o atenuar su impacto;
3. determinar las etapas de la resolución de conflictos o de la mediación.

CONTENIDO DEL MÓDULO

TEXTO DE REFERENCIA

- La gestión de conflictos

ACTIVIDAD

- Conflicto bajo la carpa



MÓDULO 13 | INTRODUCCIÓN

Los conflictos son parte integrante de la vida en sociedad, una situación conflictiva puede aparecer en cuanto entramos en contacto con los otros. Un conflicto puede definirse como un desacuerdo que implica al menos a dos personas o a dos grupos, debido a una divergencia de opiniones, de intereses o de percepciones sobre un objetivo, un proyecto, un recurso o un comportamiento que concierne a ambas partes. Los conflictos pueden ser reales o simbólicos, anecdóticos o experienciales, y se traducen en manifestaciones de desacuerdo físicas o psicológicas, violentas o insidiosas. Las situaciones conflictivas no deben considerarse necesariamente negativas, porque los conflictos pueden también constituir motores de cambio y de creación.

En su intervención, incluso el instructor y el trabajador social de circo social pueden entrar en conflicto con uno o varios participantes, con un miembro del equipo de intervención o incluso con los representantes del organismo que los contrata o los recibe. Entre los participantes se producen con una mayor frecuencia conflictos interpersonales o de grupo. En estas circunstancias, el instructor y el trabajador social deben desempeñar un papel importante en la gestión de estas situaciones, a fin de encontrar una solución adecuada y no perturbar la dinámica del grupo.

En caso de conflicto en el grupo, el instructor y el trabajador social deberán implicarse activamente para encontrar una solución satisfactoria. Ésta no es siempre la más rápida ni la más fácil: lo más adecuado es tratar de elaborar una solución eficaz que permita a todos progresar y aprender. La resolución de un conflicto puede adoptar distintas formas, por ejemplo la reconciliación de las partes, la búsqueda de un consenso, de un área de entendimiento o de una solución que permita funcionar al grupo. El instructor y el trabajador social deberán desempeñar un papel de mediador para mantener el equilibrio del grupo.

Para superar o neutralizar un conflicto interpersonal o de grupo entre los participantes, puede ser útil orientar a las personas o al grupo hacia un objetivo común, para ir más allá de lo que los enfrenta. En los talleres de circo social, la presentación del espectáculo de final de sesión puede constituir el objetivo común más natural.



MÓDULO 13 | TEXTO DE REFERENCIA 1

LA GESTIÓN DE CONFLICTOS¹

por Michel Lafortune

Durante las diferentes etapas de su vida, cualquier ser humano puede verse implicado en conflictos con otros seres humanos, o al menos, ser testigo de dichos conflictos.

Sin embargo, el impacto que un conflicto tendrá en alguien estará directamente relacionado con su forma de ver el papel del conflicto. Por ejemplo, si un individuo considera los conflictos como situaciones que hay que evitar a toda costa, aplicará una serie de comportamientos para prevenir su aparición. Un buen ejemplo de ello es la represión de las emociones, la retirada o la huida. Éste puede también sistemáticamente descargar todas las manifestaciones directas dirigiendo su agresividad o su frustración hacia fuentes diferentes a las que provocan estas emociones. Estas fuentes pueden ser un colega, un miembro de su familia o hasta un objeto.

Al contrario, algunas personas consideran los conflictos como situaciones inherentes a las interacciones entre los individuos. Por consiguiente, el conflicto es considerado inevitable y completamente funcional, ya que responde a un proceso constante de adaptación. Algunos hasta lo ven como una etapa normal en el proceso de creación. Estos últimos emplearán los conflictos para destacar las divergencias de puntos de vista, a fin de canalizarlas en una visión complementaria y constructiva.

En resumen, los conflictos pueden percibirse como obstáculos que retrasan la buena marcha de las cosas o como ocasiones privilegiadas para introducir un cambio.

¿QUÉ ES UN CONFLICTO?

Según los diccionarios de María Moliner y de la Real Academia Española de la Lengua, la palabra conflicto proviene del latín *conflictus*, cuyo significado es “choque” o “combate”.²

El conflicto puede definirse como un desacuerdo que enfrenta a dos partes interdependientes. Este choque o desacuerdo no ha de ser necesariamente violento. No obstante, cuanto más estrecha sea la relación entre las partes enfrentadas, ya sea en el plan financiero, emocional o profesional, más intenso tiende a ser el conflicto. Existen otros factores que también pueden intensificar el conflicto, como la ambigüedad de roles, la incompatibilidad de objetivos, la percepción de recursos limitados, la percepción de la interferencia de la otra parte en el alcance de los objetivos o aún la ausencia de mecanismos reguladores.³

La mayoría de nosotros podemos transigir con prácticamente todas las situaciones conflictivas. En realidad lo hacemos frecuentemente, ya que las cosas suceden pocas veces como deseamos.

Sin embargo, si estas situaciones se acumulan y se repiten sin que se aporten soluciones, las condiciones se harán cada vez más propicias para que se genere un conflicto.

¹ Lafortune, M. (1999). *La gestion des conflits* (Documento interno, rev. 2010). Montreal, Canadá: Cirque du Soleil, Dirección de Circo Social.

² Moliner María (2008). *Diccionario del Uso del Español Edición Electrónica* (3ª ed.). Madrid: Editorial Gredos, S.A.U.; Real Academia de la Lengua (2011). *Diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.). Recuperado de: www.rae.es

³ Coser, L. (1961). *Las Funciones del Conflicto Social* (Trad. B. Bass, R. Betancourt & F. Ibarra. Rev. por M. Sánchez Sarto.), México: Fondo de Cultura Económica; Hocker, J. & Wilmot, W. (1985). *Interpersonal Conflict*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers; Tillet, G. (1999). *Resolving Conflict: A Practical Approach*. Melbourne, Australia: Oxford University Press.



Cuando se produce un conflicto, podemos decir que estamos en presencia de un capital humano inmovilizado y de recursos humanos mal utilizados.

LOS CONFLICTOS EN LA REALIDAD DEL INSTRUCTOR Y DEL TRABAJADOR SOCIAL DE CIRCO SOCIAL

Los dos tipos de conflicto en los que deberán centrarse tanto el instructor como el trabajador social, son los conflictos interpersonales y los conflictos de grupo. En el contexto del circo social, estos conflictos podrán producirse en tres esferas diferentes:

- Entre el instructor o el trabajador social y los participantes de su grupo, o entre los participantes;
- entre colegas;
- entre el instructor o el trabajador social y las diferentes instituciones que lo contratan o lo reciben.

Los conflictos entre el instructor o el trabajador social y los participantes de su grupo, o entre los participantes

Los instructores y los trabajadores sociales de circo social trabajarán siempre con participantes, chicos y chicas, de cualquier origen. Animar grupos de personas en situación vulnerable conlleva necesariamente conflictos. En ciertas situaciones extremas, estas personas pueden adoptar comportamientos rebeldes, asociales o hasta agresivos. El instructor y el trabajador social deberán tratar este tipo de conflictos utilizando estrategias de gestión de grupo, si la situación se presta a ello, o interviniendo individualmente con la persona implicada para asegurar el buen funcionamiento de su grupo.

Los conflictos entre colegas

En un equipo de animación, cada uno llegará con su propia visión del papel del instructor y del trabajador social, sus prácticas y sus actitudes. Compartir estas visiones, indispensable para perseguir un objetivo común, implica intercambios, pero también enfrentamientos, ya que la gente suele estar convencida de estar en posesión de una parte de la verdad, e incluso, a veces, de toda la verdad. En tal caso hay que encontrar los medios para reconciliar puntos de vista y la forma de eliminar tensiones.

Los conflictos entre el instructor o el trabajador social y las diferentes instituciones que lo contratan o lo reciben

Un instructor o un trabajador social contratado por un organismo o por una institución puede vivir conflictos causados por desacuerdos y visiones diferentes. Un conflicto puede también emerger cuando existe ambigüedad, ya sea en lo que respecta al funcionamiento, las tareas o los roles de cada uno. La incompatibilidad de los objetivos perseguidos y de los valores también puede causar conflictos. Finalmente, la intensidad del conflicto puede ser mayor si el margen de maniobra es escaso, si los individuos son interdependientes y si faltan mecanismos para liberar las tensiones.



COMPRESIÓN DEL CONFLICTO⁴

Comprender un conflicto entre dos partes, es:

1. Comprender el modo en el que se organiza la interdependencia de las partes:

- ¿En qué sentido cada una de las partes necesita a la otra?
- ¿En qué sentido cada una de las partes tiene poder sobre la otra?

2. Comprender la incompatibilidad:

- ¿Qué se percibe como incompatible con el objetivo de cada uno?

3. Comprender cómo se manifiesta el conflicto en las interacciones sociales:

- ¿Quiénes son las personas implicadas?
- ¿Qué comportamientos adoptan?
- ¿Cuál es el impacto de estos comportamientos en los otros?

ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DEL CONFLICTO: UN MODELO TEÓRICO⁵

El análisis de la evolución de un conflicto nos permite comprender las etapas cruciales de esta evolución. Nos proporciona también una valiosa información para determinar en qué fase de este proceso nos encontramos y para establecer la estrategia más adecuada para resolver la situación.

He aquí, de forma condensada, lo esencial de estas etapas:

Fase 1: Deterioro de la percepción de la otra parte

1. Cambio de la percepción

- La percepción de por lo menos una de las partes cambia.
- Un acontecimiento frustrante es el origen del cambio de percepción.
- La sensibilidad con respecto a los comportamientos del otro aumenta.
- Una parte atribuye intenciones a la otra (“quiere provocarme”, “busca toda la atención”).

2. Simplificación del juicio

- El juicio de una o varias partes pierde sus matices.
- Todo se evalúa de modo polarizado: blanco o negro, bueno o malo.

3. Búsqueda de la aprobación de un tercero

- Distorsión en la comunicación.
- Desaparición de la disposición para escuchar al otro.
- Diálogo de sordos y búsqueda de una alianza con otra persona.

4. Pérdida de la comunicación

- Ruptura de las relaciones con el otro.
- Desaparición de los medios para modificar las percepciones mutuas.

⁴ Adaptado de Rondeau, A. (1990). La gestion des conflits dans les organisations. En Chanlat, J.-F. (Ed.), *L'individu dans l'organisation: les dimensions oubliées* (pp. 507-527). Quebec, Canadá: Les Presses de l'Université Laval.

⁵ Adaptado de *ibid.*



Fase 2: Aumento de las tentativas para reprimir al otro

5. Abandono de los objetivos de salida

- Las partes pierden de vista los elementos del origen del conflicto.
- Cada parte dedica su energía a vencer a la otra.

6. Búsqueda del desagravio de los daños

- Una de las partes percibe que el conflicto es más perjudicial para ella que para la otra.
- Esta parte pide una compensación antes de cualquier reconciliación.

7. Incompatibilidad entre las partes

- Las partes consideran cada vez más que la solución del conflicto no puede incluir a la otra parte.
- El adversario se convierte en un obstáculo para la satisfacción de las propias necesidades.
- La separación o la destrucción del otro, o de ambos, se contempla cada vez más como la solución.

En esta fase, el riesgo de ruptura es muy alto.

Fase 3: Resolución

Cuando el conflicto alcanza esta fase, existen dos soluciones posibles:

8a. La Catarsis

- Las partes llegan a “purgar” sus sentimientos negativos mutuos en una orientación controlada.

8b. La Ruptura

- Las partes ponen fin a su colaboración.

¿CÓMO TRATAR UNA SITUACIÓN DE CONFLICTO?

Existe un cierto consenso sobre el modo de abordar una situación de conflicto.⁶ Esta intervención se produce en tres fases. A continuación explicaremos cada una de modo sistemático para facilitar la mediación en una situación de conflicto.

Fase 1: Exponer su visión de los hechos

- Cada parte describe su percepción de la situación presentando los hechos observables, las consecuencias para ella, su interpretación de las causas y las necesidades que busca satisfacer.
- Cada parte escucha atentamente el punto de vista de la otra.

Fase 2: Asegurarse que ambas partes comprenden lo mismo

- Cada parte reformula la manera en que comprende el problema de la otra parte.
- Las posiciones se clarifican durante un período de preguntas.
- La reformulación es necesaria cuando hay una mala comprensión.

⁶ Inspirado de Adler, R., & Proctor II, R. F. (2009). *Communications et interactions* (Traducción de la 12ª edición de: Looking out/looking in. Adaptado por Christophe Fortin, Fanny Grégoire con la colaboración de François Paquet; Trad. A.-M. Mesa.). Mont-Royal (Quebec), Canadá: Modulo Éditeur; De La Rochefordière, Y. (1990). *Du conflit au dialogue, tous gagnants*. París, Francia: Éditions d'Organisation; Rondeau, *op. cit.*



Fase 3: Buscar una solución

- Las partes exploran varias soluciones posibles (p. ej., procedimientos, normas de conducta).
- Las partes evalúan estas posibilidades priorizando una solución ganador-ganador que pueda prevenir la aparición de otros conflictos.
- Se selecciona y eventualmente se aplica la mejor solución.

Durante el proceso, cada parte debe permanecer concentrada en la exposición del problema sin atacar a la otra parte. Los comentarios no pueden aludir al pasado, excepto si sirven para comprender mejor las circunstancias presentes. Los cambios propuestos deben referirse a comportamientos observables. También, debe utilizarse un lenguaje corporal coherente con las expresiones verbales. En todo momento, si las discusiones suben de tono, hay que aplazar el encuentro.

PARA REFLEXIONAR...

¿Conflicto o situación de crisis?

En los talleres de circo social, suelen generarse conflictos entre los participantes por diversas razones. El proceso de gestión de un conflicto propuesto en esta guía es eficaz para resolver la mayoría de estos conflictos. En cambio, ciertas situaciones de crisis requieren una intervención más especializada que va más allá de las capacidades del instructor o del trabajador social. Puede tratarse, por ejemplo, de un estado de intoxicación o de psicosis, de pensamientos suicidas, de un comportamiento ilícito, de un caso de acoso psicológico o sexual, de un altercado violento o incluso de un conflicto que implique a grupos delictivos. A pesar de su deseo de ayudar, el instructor y el trabajador social deberán reconocer las situaciones que sobrepasan sus límites y ponerse en contacto con los recursos apropiados, ya sean profesionales especializados en el tipo de crisis generada o servicios de emergencia.

UN CONFLICTO RESUELTO

La resolución de un conflicto no significa necesariamente una reconciliación total. La actitud de las partes presentes, las limitaciones de tiempo y de producción o los recursos disponibles determinan hasta dónde es posible llegar en un proceso de resolución.

A continuación presentamos una serie de resultados que pueden ser satisfactorios luego de aplicar un proceso de resolución de conflictos:

1. Las partes se reconcilian a través de un consenso en el que ambas ganan.
2. Las partes mantienen su postura, pero encuentran un área de entendimiento que reconcilia sus intereses.
3. Las partes continúan manteniendo sentimientos hostiles entre sí, pero se restablece un clima de funcionamiento aceptable.
4. Las partes fueron forzadas a aceptar una solución en la que ambas pierden, pero que permite la continuidad del proyecto.



CONCLUSIÓN

Los conflictos aparecen en todos los medios en los que hay individuos que intentan comunicarse, afirmarse y hacerse querer. Estas personas forman parte de la vida, reflejan la voluntad de vivir y sacan a relucir fuerzas que se oponen. Si los individuos actuaran por sí solos, se impondrían siempre los más fuertes. Por ello, el instructor y el trabajador social de circo social, en el marco de sus acciones, deberán desempeñar un papel de mediador y de guardián del equilibrio en el grupo de participantes.

OTRAS REFERENCIAS

Bush, R. A. B. & Folger, J. P. (1996). *La Promesa de Mediación: Cómo Afrontar el Conflicto Mediante la Revalorización y el Reconocimiento* (Trad. A. Leal). Barcelona, España: Granica.

Dana, D. (1989). *Talk it Out!: 4 steps to Managing People Problems in your Organisation*. Amherst, Mass: Human Resource Development Press.

Ertel, D. (Verano, 1991). How to Design a Conflict Management Procedure that Fits your Dispute. *Sloan Management Review*, 29-42.

Fogg, R. W. (Junio, 1985). Dealing with Conflict: A Repertoire of Creative, Peaceful Approaches. *Journal of Conflict Resolution*, 29, 330-358.

Layole, G. (1984). *Dénouer les conflits professionnels: l'intervention paradoxale*. París, Francia: Éditions d'Organisation.

Lax, D. A. & Sebenius, J. K. (1986). *The Manager as Negotiator: Bargaining for Cooperation and Competitive Gain*. New York, NY: Free Press.

Raiffa, H. (1991). *El arte y la ciencia de la negociación* (Trad. G. Cárdenas). México: Fondo de Cultura Económica.



MÓDULO 13 | ACTIVIDAD 1**CONFLICTO BAJO LA CARPA****OBJETIVO**

Determinar las etapas de resolución de conflictos o de mediación.

Duración de la actividad
60 minutos

Material
Pliegos de papel y rotuladores

Número de participantes
20 a 25

**EXPERIENCIA**

El formador iniciará el taller mencionando que el circo es un lugar lleno de momentos mágicos, pero también en el que pueden surgir conflictos que no pueden ignorarse.

El formador dividirá el grupo en cuatro subgrupos y pedirá a cada uno que rememore un conflicto vivido o que imagine un conflicto posible:

Grupo 1: con participantes.

Grupo 2: con colegas.

Grupo 3: con miembros de los organismos socios.

Grupo 4: entre dos participantes.

Cuando los miembros hayan compartido estas situaciones (unos 10 minutos), cada equipo escogerá un ejemplo de conflicto vivido bajo la carpa y preparará una presentación (15 minutos) en forma de teatro, mimo, baile o programa de televisión (deportes, actualidad, informe meteorológico, artes, etc.). La presentación deberá permitir al grupo conocer los hechos relativos al conflicto y la solución que se aplicó.

Los subgrupos hacen su presentación ante los otros subgrupos (15 minutos).

**OBSERVACIÓN**

Cada situación se describe por turnos:

- ¿Cuál es el conflicto?
- ¿Quién está en conflicto?
- ¿A quién afecta el conflicto?
- ¿Cuáles fueron las reacciones de las personas implicadas el conflicto?
- ¿Cómo se manejó el conflicto?
- ¿Quién hizo qué?



INTEGRACIÓN

El formador pedirá a los participantes que analicen las cuatro situaciones presentadas:

- ¿Cómo se sintieron las personas implicadas directa o indirectamente en el conflicto?
- ¿Cuál es la causa del conflicto (competencia, deseo de venganza, celos o envidia, presencia de una persona indeseable, traición, incompatibilidad de caracteres, incompatibilidad de objetivos, etc.)?
- ¿Han vivido ya un conflicto semejante a éstos?
- ¿Qué otras soluciones pueden contemplarse?
- ¿Cómo reconocemos un conflicto?
- ¿Qué tipos de comportamiento, aparte de los ya enumerados, podemos observar en una situación de conflicto?
- ¿Cuáles son las diferentes formas de manejar un conflicto?
- ¿Por qué debemos hacer frente a los conflictos?

El formador completará la información presentando en un pliego de papel las fases de un proceso sistemático de resolución de conflictos⁷: dar su visión de los hechos, asegurarse de que hay un entendimiento común y buscar una solución.



APLICACIÓN

- ¿Cómo se manejan los conflictos en el medio en el que trabajan?
- ¿Cómo podrían utilizar este modelo con los participantes de los talleres, con sus colegas o con los miembros de los organismos socios?

VARIANTE

En su presentación, los equipos no proponen una solución al conflicto. Una vez realizadas todas las presentaciones, cada equipo se emparejará al azar con otro, para el cual deberá encontrar soluciones y luego comunicárselas.

INFORMACIÓN RELEVANTE PARA EL FORMADOR

Cuando el formador aborda el tema de los conflictos, es frecuente que algunos instructores o trabajadores sociales aprovechen la oportunidad para expresar su frustración sobre un conflicto que ellos mismos viven en ese momento en su proyecto de circo social, o incluso para encontrar una solución a dicho conflicto. La función del formador no es hacer de mediador en este caso, sino más bien proponer un proceso general de gestión de conflictos. Deberá aclarar su papel antes de abordar esta temática para evitar encontrarse en una posición delicada, sobre todo porque cuando se dedica demasiado tiempo a un caso específico, las personas no implicadas pierden rápidamente el interés por el debate.

⁷ Ver en este módulo el texto de referencia titulado *La Gestión de Conflictos*, pp. 297.



MÓDULO 13 | MENSAJES CLAVE

Siempre hay dos partes implicadas en un conflicto: una persona no puede ser la única responsable.

La función del instructor y del trabajador social no es encontrar la solución más fácil y rápida, sino aquella que tenga más sentido y que ofrezca una ocasión de aprendizaje para todos.

La energía que se invierte en evitar un conflicto puede ser a veces mayor que la necesaria para resolverlo.

Para resolver un conflicto, las dos partes deben mantener una confianza mutua e implicarse activamente.



Hay un juego que se llama “Zip Zap Zop”, se trata de un juego de concentración en el que se pueden añadir consignas. Yo añadí una que se llama “Disco, Disco Time”: cuando un participante comete un error, todo el mundo se pone a aplaudir, a patear y a cantar “Disco, disco, disco time”. El joven que se equivoca debe ir al centro del círculo y hacer un paso de baile. En general, el efecto es que los jóvenes se concentren porque no quieren salir a bailar delante de todo el mundo. Esto funciona muy bien en Europa y América del Norte. ¡Pero no en Brasil! A los jóvenes brasileños les gusta tanto bailar que, para ellos, era una recompensa y se equivocaban a propósito para mostrar sus pasos de baile.

Emmanuel Bochud, Formador de Circo Social,
Cirque du Soleil, Montreal



OBJETIVOS DEL MÓDULO

Al final del módulo, el instructor y el trabajador social deberán ser capaces de:

1. Conocer las habilidades que favorecen la comunicación intercultural;
2. adaptar el programa de circo social en función del contexto cultural en el que se desarrolla;
3. utilizar herramientas para prepararse y sensibilizarse sobre la realidad cultural del grupo en el que han de intervenir.

CONTENIDO DEL MÓDULO

TEXTO DE REFERENCIA

- Intercultural: nociones básicas

ACTIVIDADES

- Antropólogos
- Firma



MÓDULO 14 | INTRODUCCIÓN

Para un instructor o un trabajador social que trabaja en una comunidad o un medio sociocultural que no es el suyo, las relaciones interculturales pueden representar un verdadero desafío. Cuando descubren otra cultura, llaman poderosamente la atención otros modos de ser y de hacer, lo que les lleva a redefinir quiénes son y qué quieren ser. Para ello es útil comprender ciertas nociones, comenzando por la noción de cultura.

La cultura puede definirse como un conjunto de características humanas no innatas, sino adquiridas por el aprendizaje en el seno de una sociedad. Algunas de estas características son visibles, como la lengua, los comportamientos y las costumbres. En cambio, otras son menos accesibles, como la visión del mundo, las creencias, los valores y la forma de pensar. No obstante, estas últimas actúan como un filtro y tienen una incidencia constante en nuestras percepciones.

Para entablar relaciones interculturales armoniosas, el instructor y el trabajador social deberán rebasar los aspectos visibles de la cultura de la comunidad en la que intervienen y tratar de descubrir sus dimensiones menos evidentes. Deberán ir más allá de los estereotipos y de sus prejuicios que esconden los matices de una realidad que les es desconocida, obstaculizan la comunicación intercultural y hasta pueden provocar comportamientos discriminatorios o racistas. Esta actitud de apertura y de humildad les permite ponerse en situación de aprender y comprender, y así, de mantener relaciones de igual a igual.

En los talleres de circo social, el instructor y el trabajador social deberán a su vez crear un espacio de reconciliación: ambos actuarán como modelos en sus interacciones, fomentarán la apertura a otras culturas, permitirán el surgimiento de la cultura circense al resaltar las realidades compartidas por los participantes y darán valor a sus diferencias. Los talleres de circo social constituyen un contexto privilegiado para fomentar la curiosidad de los participantes y abrirse a otros, y para hacerles descubrir que la creatividad se nutre de la diversidad y de la diferencia.



MÓDULO 14 | TEXTO DE REFERENCIA 1

INTERCULTURAL: NOCIONES BÁSICAS¹

por Christian Barrette, Édith Gaudet y Denyse Lemay

NOCIONES RELATIVAS A LA DIVERSIDAD HUMANA

Cultura

La cultura es el conjunto de elementos aprendidos en sociedad por los miembros de dicha sociedad. Estos elementos son acciones, pensamientos (razonamientos, creencias, sentimientos, sensaciones) y percepciones.

Podemos entrever dos grandes tendencias en el afán por definir la cultura². Hay definiciones que integran a la vez los comportamientos observables (relaciones sociales, interacciones, comportamientos, organización institucional, etc.) y los sistemas de pensamiento (representaciones, percepciones, etc.), y otras que limitan la cultura únicamente a los sistemas de pensamiento, limitando los comportamientos al campo social. Pero, en la práctica, esta distinción no es fácil de mantener, porque tanto en la observación como en el análisis, no es posible separar un acto del sentido que se le da. Así, nuestra definición de la cultura se sitúa entre aquellas que incluyen los elementos comportamentales y mentales. La cultura incluye por consiguiente el mundo de la acción, del pensamiento y de la percepción.

Estos dos niveles de la cultura fueron tomados por Kohls³ bajo la forma de la analogía del iceberg (figura 14.1). Según esta imagen, lo que realmente forma parte de la cultura es aquello que no se ve.

Ciertos elementos de la cultura relacionados con los mecanismos de la percepción y del pensamiento (las presunciones, la visión del mundo, las formas de pensar) están profundamente arraigados en cada uno de nosotros, y se encuentran asociadas con un componente emotivo muy fuerte. Éstos constituyen, de alguna manera, la parte sumergida del iceberg. Estos elementos son difíciles de discernir y lentos de cambiar. Otros elementos, que proceden de los conocimientos adquiridos por un proceso de aprendizaje consciente, son muy visibles: la memoria histórica, la lengua, los usos y costumbres, los comportamientos observables y las maneras de ser. En ellos también hay un componente afectivo, pero de menor magnitud que el de la parte sumergida del iceberg, y es habitualmente consciente y bien definido.

La riqueza de la cultura no reside sólo en la extensión de los comportamientos que reúne, sino también en la gran variedad de sus formas, tanto entre poblaciones como dentro de una misma población.

Esta tendencia de la cultura a diversificarse se debe ciertamente al hecho de que está formada por un conjunto de comportamientos adaptativos. Cada población que está expuesta a condiciones particulares trata de dotarse del modo de vida mejor adaptado a sus recursos, a sus medios y a sus conocimientos.

¹ Barrette, É., Lemay, G., & Lemay, D. (1996). *Guide de communication interculturelle*. (2ª ed., pp. 26-28; 39-43; 143-149; 154; 158-159). Montreal, Canadá: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. Estos apartes se han reproducido según los términos de una licencia concedida por Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. [Textos no integrales].

² Harris, M. D. (1986). *Introducción a la Antropología General* (Trad. J. O. Sanchez Fernández, pp. 144-145). Madrid, España: Alianza.

³ Citado en Cohen-Émerique, M. (Enero, 1992). La tolérance face à la différence, cela s'apprend. *Intercultures*, 16, 81.

FIGURA 14.1 - EL ICEBERG DE LA CULTURA DE KOHLS⁴



Así, lo esencial de la diversidad cultural de los pueblos puede explicarse por esta función adaptativa de la cultura, que suplanta la adaptación biológica tanto por la velocidad de su aplicación como por la diversidad de las formas de comportamiento.⁵ En efecto, es más fácil comprobar que una población humana logre adaptarse a nuevas condiciones mucho más rápido si utiliza el cambio cultural como estrategia, que si espera los efectos de un cambio biológico.

La adaptación produce diversidad no sólo en las poblaciones: los subgrupos de una población, al adaptarse a sus condiciones respectivas, acaban también por adquirir características distintivas. Si una población humana está formada por varios subgrupos, su cultura se ramificará en otras tantas subculturas. Por ello es erróneo creer que a una población dada corresponde una cultura única. Y sin embargo es lo que se hace cuando se habla de “cultura africana”, “cultura asiática” o hasta de “cultura quebequense”. Cada grupo humano que tenga un tamaño importante incluye subgrupos que poseen normas de conducta particulares y valores distintivos, en otras palabras, lo que se designa con el término de subcultura. Las fronteras más o menos nítidas que separan estos subgrupos pueden ser de naturaleza geográfica, estar vinculadas a la clase social o a los medios de trabajo, a los grupos de edad, etc.

Siempre hay que tener en cuenta este polimorfismo cuando se presenta la cultura de un grupo, de no ser así, podremos propagar una imagen estereotipada.

⁴ Cohen-Émérique, *óp.cit.*, p. 18.

⁵ Campbell, B. (1985). *Human Ecology* (pp. 8-9). Nueva York, NY: Aldine. Otros autores como Marvin D. Harris también han defendido la idea de que los comportamientos culturales son esencialmente adaptativos.



Visión del mundo

La visión del mundo es el modo en que los miembros de una cultura definen la realidad, la perciben y la comprenden.

La visión del mundo es una noción muy general que reúne normas, valores y modelos compartidos por los miembros de una cultura. Este conjunto genera una cierta lógica de las cosas que los miembros de una cultura integran, sin necesidad de aprenderla categóricamente, y en función de la cual interpretan todo lo que viven. La visión del mundo predispone al individuo a percibir ciertos hechos más que otros y condiciona sus reacciones a las situaciones que vive.

En sus trabajos de comunicación intercultural, Robert Kohls describe como un *hardcore* cultural los elementos de esta visión del mundo, los emplaza en la parte sumergida del “iceberg de la cultura”. La percepción del espacio y del tiempo, por ejemplo, orienta la visión del mundo, por ello siempre es asombroso comprobar que algunos datos que consideramos como naturales (el tiempo, el espacio, los colores, los olores, etc.) son percibidos y organizados mentalmente de modo muy diferente por otras culturas.

NOCIONES RELACIONADAS CON LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Los filtros

A menudo hacemos alusión, en materia de comunicación intercultural, a filtros que actúan como una pantalla en la interpretación común de la realidad. Estos filtros existen entre las personas de la misma cultura y de diferentes culturas.

Tal como destaca Margalit Cohen-Émérique: “entre personas de diversas culturas existen Filtros o Pantallas que deforman la visión mutua de unos y otros y perturban la comprensión (y la aprehensión) y por tanto la relación [...]. Toda persona anclada en su cultura, cuando es interpelada por la diferencia del otro, se torna espontáneamente hacia su mundo, que representa para ella la verdad, los valores universales, los comportamientos esperados [...]. Dicho de otro modo, se aferra a su marco de referencias culturales.”⁶ Los diferentes filtros de la comunicación son los significados que hemos aprendido a dar a las palabras, a los gestos, a las actitudes, a las percepciones y a los comportamientos según su papel social, su edad, su sexo, su posición, su clase social y su profesión; en resumen, según su subcultura y su cultura. Estos significados varían entre las personas que participan en la misma comunicación. Para ilustrar el funcionamiento de estos filtros, veamos ahora cómo actúan a través de [...] los prejuicios y los juicios etnocéntricos. [...]

Los prejuicios

[...] Los prejuicios son útiles en la vida cotidiana. Cuando están basados en una experiencia continua en un cierto medio, constituyen juicios rápidos de la realidad. En efecto, a partir de experiencias repetidas, se puede prever razonablemente un comportamiento para evitar la pérdida de tiempo que representaría el análisis minucioso de cada nueva experiencia. Por ejemplo, cuando llegamos a un semáforo en verde, avanzo porque prejuzgo que los que están con el semáforo en rojo van a pararse. Soy profesor y prejuzgo que el estudiante que llega tarde a casi todas las clases tendrá dificultad para entregar sus trabajos a tiempo. Podemos comprobar que, en los casos que proceden de la experiencia, los prejuicios son útiles para adaptarse al medio, para reaccionar rápidamente ante situaciones que

⁶ Cohen-Émérique, *óp.cit.*, p. 79.



se reproducen de forma frecuente. Por ejemplo, las personas que han trabajado veinte años como profesores, enfermeros o policías prevén, a menudo con razón, los comportamientos de los alumnos, pacientes o delincuentes. Pero estos prejuicios son eficaces en la medida en que los confrontamos frecuentemente con la realidad y los readaptamos en función de ésta.

Así, cuanto menos confrontemos nuestros juicios a la realidad y menos conozcamos los ámbitos de la realidad de los que derivan nuestros prejuicios y nuestros estereotipos, menos precisos serán. Y si éstos no se basan en experiencias personales, sino más bien en rumores e informaciones indirectas, pueden fácilmente ser perjudiciales.

En pocas palabras, las categorizaciones pueden ser a la vez útiles y peligrosas: útiles si nos evitan repetir las mismas observaciones e intervenir rápidamente, y peligrosas si nos impiden llegar a las personas reales, que pocas veces coinciden con las generalizaciones. Hay que saber utilizar las generalizaciones como guías que no oculten la realidad de los individuos. Los prejuicios intervienen en el ámbito de la comunicación intercultural cuando esconden la realidad de personas o grupos de otras culturas poco o mal conocidas en provecho de generalizaciones extraídas de algunas experiencias. En este caso constituyen obstáculos para la comunicación intercultural porque impiden que los mensajes se emitan o se reciban correctamente. Los prejuicios pueden incluso determinar las percepciones: vemos y retenemos sólo lo que confirma nuestros prejuicios; el resto es una “excepción”.

El etnocentrismo

De modo más global, el etnocentrismo, es decir, la tendencia a interpretar la realidad observada según nuestros propios criterios culturales, puede constituir un obstáculo mayor para la comunicación intercultural y actuar como una pantalla que impide abrirse a otras visiones del mundo:

El etnocentrismo es a la vez un rasgo cultural, universalmente difundido, y un fenómeno psicológico de naturaleza proyectiva y discriminatoria que hace que toda percepción pase por un “tamiz de lectura” elaborado inconscientemente a partir de lo que nos es familiar y de nuestros propios valores; este tamiz actúa selectivamente y traduce lo que difiere de nuestro lenguaje habitual reinterpretando la alteridad en el registro del “mismo” o rechazándola.⁷

En un marco etnocéntrico, el otro suele representarse de manera incompleta; decimos que no posee tal o cual elemento de nuestra cultura, de nuestros puntos de referencia, en lugar de explicarlo bajo un ángulo positivo (él es como esto o como aquello).

Los obstáculos

[La comunicación intercultural puede verse afectada por otros factores diferentes a estos filtros. Ésta choca contra obstáculos reales que engendran consecuencias deplorables en las relaciones humanas. He aquí los factores que pueden ocasionar consecuencias y manifestaciones importantes.]⁸

• Acoso

El acoso es un acto individual o colectivo de negación sistemática y reiterada respecto a una persona o a un grupo.

• Discriminación

La discriminación es un acto individual o colectivo de rechazo sistemático y reiterado a una o a un grupo de personas cuyo resultado es la pérdida de derechos de la o las víctimas.

⁷ Lipiansky, E. M. (1989). Communication, codes culturels et attitudes face à l'altérité. *Intercultures*, 7, 35.

⁸ [Texto adicionado].



• Racismo

Podemos dar dos definiciones de racismo: una definición amplia y otra limitada:

1. Conjunto de prácticas y efectos de sistemas discriminatorios que suele afectar a grupos minoritarios definidos en términos raciales o étnicos.
2. Teoría que sostiene que las diferencias sociales y culturales entre grupos étnicos provienen de diferencias biológicas hereditarias en las que se basa la noción de raza.

LAS HABILIDADES EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL⁹

En el mundo actual, es cada vez más útil saber comunicarse con personas de diversas culturas. Para conseguirlo, tenemos que aprovechar nuestra inteligencia y nuestra creatividad y poseer ciertas habilidades mínimas de las que hablaremos a continuación.

Aprender a conocerse a sí mismo:

- Explorar tanto su propia cultura como otras culturas.
- Tener en cuenta la influencia de su propia cultura en sus interpretaciones.

Evitar los estereotipos:

- Medir la conformidad y la precisión de la percepción propia con la realidad.
- Desconfiar de las generalizaciones: no partir de la presunción de que el acento o el color de la piel, por ejemplo, implican un tipo particular de valores y de comportamientos.

Evitar los juicios rápidos:

- Dedicar tiempo para analizar una situación antes de sacar conclusiones.
- Preguntar y recabar información para comprender mejor.

PARA REFLEXIONAR...

¡Mí! no comprender!

En los talleres formados por grupos multiculturales-multilingües con frecuencia se desarrollan afinidades entre los miembros de la misma comunidad cultural o lingüística. Esta situación puede favorecer la creación de subgrupos o incluso de mini grupos que podrían interferir en el funcionamiento del grupo. En este contexto, el instructor y el trabajador social deberán tratar con prioridad esta situación. Por ejemplo, pueden planificar actividades orientadas a la aproximación intercultural. Aprender de la lengua de la comunidad que los recibe también podría resultar adecuado para los participantes. Por otra parte, los talleres de circo social se prestan muy bien para adquirir el vocabulario básico de una lengua (p. ej., saludos, partes del cuerpo, dirección de los movimientos, etc.).

⁹ Fuentes: Bourque, R. (1989). *Les relations interculturelles dans les services sociaux*, guide d'animation (Comité des relations interculturelles dans les services sociaux-Comité de Relaciones Interculturales en los Servicios Sociales). Quebec, Canadá: Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration; Roy, G. (1991). *Pratiques interculturelles sous l'angle de la modernité*. Montreal, Canadá: Centre de services sociaux du Montréal métropolitain; Breton, J.-P., Daoust, J., Dufour, J.-D. & Leclerc, M. (1992). *Cours de formation sur les relations interculturelles et interraciales. Programme élaboré pour la Sûreté du Québec et l'Institut de police du Québec*. Quebec, Canadá: Garneau-Intertational; Samovar, L. & Porter, R. (1988). *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co., citado en Ouellet, F. (1984). Éducation, compréhension et communication interculturelle: essai de clarification des concepts. *Éducation permanente*, 75, pp. 47-65. [Nota del Editor: Las referencias que aparecen en este texto fueron reproducidas tal cual se presentan en la publicación original]; Newman-Giger, J. & Davidhisar, E. (1991). *Soins infirmiers interculturels*. Montreal, Canadá: Éditions Gaëtan Morin.



Descubrir los marcos de referencia de los otros:

- Adoptar una posición de aprendizaje respecto a los otros.
- Buscar más de una interpretación en una situación de comunicación intercultural.

Aprender a negociar:

- Buscar las similitudes entre las culturas, más que las diferencias.
- Buscar una explicación que permita objetivar un problema.
- Buscar un consenso que permita superar las diferencias.

Desarrollar capacidades de comunicador:

- Formular mensajes precisos, organizados y estructurados.
- Aprender a utilizar la voz, pero también el cuerpo, durante la transmisión de un mensaje.
- Explicar los mensajes verbales y no verbales transmitidos.
- Tener en cuenta el contexto de una comunicación: el momento y el lugar en que se desarrolla.

Dedicar tiempo a comunicar:

- Aprender a respetar los ritmos y los estilos de comunicación propios de cada cultura.
- Ser paciente: el tiempo puede ser un aliado en una situación de comunicación intercultural.
- Tratar de establecer lazos con el entorno social de una persona.



MÓDULO 14 | ACTIVIDAD 1**ANTROPÓLOGOS****OBJETIVO**

Delimitar los obstáculos y las habilidades relacionados con la comunicación intercultural.

Duración de la actividad
40 a 60 minutos

Material
Un cuestionario y un lápiz para cada antropólogo

Número de participantes
20 a 25

**EXPERIENCIA**

Los instructores deberán escenificar a antropólogos que van a un pueblo para entrevistar a sus miembros. El formador elegirá a cinco o seis personas que serán los antropólogos, hombres y mujeres. Si la mayoría de los participantes son del mismo sexo, elegirá a personas con diferencias marcadas (p. ej.,: color del pelo, edad, estatura, etc.). Las otras personas formarán un “grupo cultural”.

El formador pedirá a los antropólogos que salgan del local mientras da las consignas al grupo cultural:

1. Sólo podrán responder a las preguntas con un “sí” o un “no”: si el antropólogo sonríe al hacer una pregunta, su respuesta deberá ser “sí”; si no sonríe, deberán responder “no”.
2. Los hombres sólo podrán hablar con hombres y las mujeres con mujeres. Una sola excepción: podrán hablar con una persona del sexo opuesto si ésta les tiende la mano; no obstante, no podrán tocársela.

Luego, el formador reunirá a los antropólogos y les explicará que deberán hacer el retrato de un pueblo extranjero interrogando a las personas de dicho pueblo y observando sus comportamientos:

1. Dispondrán de 10 minutos para hacer una serie de preguntas al mayor número posible de personas. Éstas podrán responder sólo con un “sí” o un “no”. La lista de preguntas se encuentra en el cuestionario que se les va a dar, y a la cual tendrán que añadir 2 preguntas de su elección. Pueden anotar las respuestas y sus observaciones en el mismo cuestionario.
2. Luego deberán compilar las respuestas obtenidas para esbozar un retrato del pueblo, y presentarlo al resto del grupo.

Si los antropólogos preguntan si pueden hablar entre ellos, el formador les responderá que les corresponde a ellos decidir.





OBSERVACIÓN

El formador se dirigirá en primer lugar al grupo cultural:

- ¿Qué comportamientos o actitudes observaron en los antropólogos?
- ¿Era fácil o difícil hacerse comprender?
- ¿Cómo se sintieron mientras los interrogaban?

Seguidamente, preguntará a los antropólogos:

- ¿Cómo se desarrolló la recolecta de información?
- ¿Tuvieron dificultades? ¿Cuáles?
- ¿Cómo reaccionaron?
- ¿Qué les facilitó sus interacciones?



INTEGRACIÓN

- ¿Están sorprendidos de las conclusiones que sacaron los antropólogos sobre su cultura?

Para las dos siguientes preguntas, el formador anotará las respuestas en un pliego de papel que dividirá en dos columnas:

- ¿Qué obstaculiza la comunicación intercultural?
- ¿Qué habilidades facilitan la comunicación intercultural?



APLICACIÓN

- Como instructor o trabajador social en circo social, ¿cómo pueden asegurar que las instrucciones que dan sean comprendidas cuando trabajan con personas de una cultura diferente a la suya?
- ¿Qué podrían hacer para mejorar su comunicación intercultural?



CUESTIONARIO

1. ¿Pertenece usted a la misma cultura?

SÍ																			
NO																			

2. ¿Hablan el mismo idioma?

SÍ																			
NO																			

3. ¿Se muestran hospitalarios con personas ajenas a su cultura?

SÍ																			
NO																			

4. ¿Practican la misma religión?

SÍ																			
NO																			

5. ¿Todos los miembros de su cultura preparan los mismos alimentos?

SÍ																			
NO																			

6. ¿Viven en el seno de familias extensas?

SÍ																			
NO																			

7. ¿Los niños asisten a escuelas públicas?

SÍ																			
NO																			

8. ¿La mayoría de la gente vive en ciudades?

SÍ																			
NO																			

9. Pregunta personal:

SÍ																			
NO																			

10. Pregunta personal:

SÍ																			
NO																			

Observaciones sobre los comportamientos:



MÓDULO 14 | ACTIVIDAD 2**FIRMA****OBJETIVO**

Iniciarse en la noción de choque cultural.

**EXPERIENCIA**

El formador distribuirá una hoja de papel y un lápiz a cada uno de los participantes. Pedirá a todos que firmen su nombre cinco veces con su mano dominante (mano derecha para los diestros, mano izquierda para los zurdos) y luego que lo vuelvan a hacer con su mano no dominante.

Duración de la actividad
30 minutos

Material
Una hoja de papel y un lápiz por persona, pliegos de papel y un rotulador

Número de participantes
20 a 25

**OBSERVACIÓN**

El formador invitará a cada uno de los participantes a mostrar su hoja a los otros miembros del grupo:

- ¿Qué diferencias notan cuando observan sus firmas?
- ¿Cómo comparan las dos experiencias según los movimientos de su cuerpo?
- ¿En una palabra, cómo podrían calificar su experiencia con la mano dominante? ¿Y con la mano no dominante?

Las respuestas se anotarán en un pliego de papel dividido en dos columnas: una para la mano dominante y la otra para la mano no dominante. Por ejemplo:

- Mano dominante: confianza, facilidad, comodidad, identidad, flexibilidad, relajación, automatismo, normalidad, agilidad, holgura, rapidez.
- Mano no dominante: incomodidad, incompetencia, pérdida de control, sorpresa, frustración, desafío, impotencia, comicidad, rareza, concentración, anormalidad, lentitud.

**INTEGRACIÓN**

- ¿Qué pasa cuando salimos de nuestra zona de confort, cuando nos encontramos frente a algo desconocido?, ¿Qué emociones sentimos?, ¿en qué pensamos?, ¿cómo reaccionamos?

El formador dedicará unos minutos para presentar la noción de choque cultural. Luego hará las siguientes preguntas:

- ¿Cómo podríamos comparar esta experiencia con un choque cultural?
- ¿Podemos vivir un choque cultural en nuestra propia comunidad?





APLICACIÓN

- ¿Qué comportamientos deberíamos adoptar cuando nos encontramos en una situación de choque cultural?
- ¿Qué podríamos hacer para aprender los códigos de una cultura que nos es ajena?
- ¿Qué códigos culturales del circo pueden provocar una reacción de malestar en los que no pertenecen a este ámbito?
- ¿Qué códigos podríamos enseñarles a personas en situación vulnerable, y compartir con ellas, para que puedan mejorar su situación?

INFORMACIÓN RELEVANTE PARA EL FORMADOR

El instructor o el trabajador social que trabaja en otro país o con un grupo cultural diferente al suyo puede vivir un choque cultural. El choque cultural es:

[...] una reacción de cambio, incluso de frustración o de rechazo, o de rebelión o ansiedad. En una palabra, una experiencia emocional e intelectual que aparece en quien, por asunto profesional o situación ocasional fuera de su contexto sociocultural, se encuentra obligado a relacionarse con lo que le es extranjero. Este choque es un medio importante para tomar conciencia de la identidad social propia, en la medida en que puede recuperarse y analizarse.¹⁰

La actividad de las firmas permite establecer una analogía con el choque cultural: la persona se encuentra frente a una tarea habitual, pero siente frustración al no poder realizarla con la confianza, la facilidad, la holgura y la rapidez usuales. En otras palabras, se encuentra frente a un contexto en el que no puede utilizar sus referencias habituales y sus competencias. La persona necesita por ende adquirir los códigos de acceso que le permitan adaptarse al nuevo entorno.

El fenómeno del choque cultural se aplica a cualquier persona que se encuentre en un medio que le resulta ajeno, incluso dentro de su propio grupo cultural. Con frecuencia, las personas en situación vulnerable no tienen acceso a los códigos que les permitirían funcionar adecuadamente en su comunidad. El instructor y el trabajador social están en condiciones de ayudarles a superar este estado, guiándoles hacia la adquisición de códigos que tendrán sentido para ellos y que podrán reutilizar fuera de los talleres de circo social.

NOTAS

¹⁰ Cohen-Émérique, M. (1980). Éléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle. *Annales de Vaucluse*, 17, 128.



MÓDULO 14 | MENSAJES CLAVE

Cualquiera que sea la cultura, ésta tiene sus normas, códigos, reglas y valores.

El circo social pretende ser un espacio propicio para la inclusión y la apertura cultural, donde las diferencias convergen hacia un fin común.

Es importante que el instructor y el trabajador social conozcan sus fundamentos culturales y sus valores, así como los del medio en el que han de intervenir.

La apertura a la diferencia y a la diversidad incluye todas las diferencias, ya sean tanto culturales como físicas, intelectuales, sociales, económicas, étnicas, de género, de orientación sexual u otras.

En 2000, *Cirque du Soleil*TM creó un programa de formación en circo social destinado a instructores de circo y a trabajadores sociales. Estos instructores y trabajadores sociales, que trabajan con miles de jóvenes, utilizan las artes circenses para ayudar a estos jóvenes a recuperar su autoestima, iniciar un cambio de trayectoria y a desarrollarse en los planos personal y social.

Desde el inicio del programa, cientos de instructores y trabajadores sociales han podido, gracias a estas formaciones, familiarizarse con el planteamiento del circo social. Frente a este creciente interés, el *Cirque du Soleil* ha querido dotar a formadores, trabajadores sociales e instructores de un material de formación adaptado.

Esta guía forma parte de una serie de herramientas pedagógicas que permitirán a los numerosos organismos interesados en el circo social beneficiarse de la experticia adquirida por el *Cirque du Soleil* y sus socios desde 1995.

Este documento, destinado a los formadores, está dividido en 14 módulos que tratan contenidos esenciales para la formación básica de un instructor o de un trabajador social en circo social. Cada módulo presenta los objetivos que se contemplan, los mensajes clave y el testimonio de un experto. También presenta textos de referencia pertinentes y actividades de animación que permiten a los participantes de las formaciones experimentar la pedagogía del circo social del *Cirque du Soleil*.

CIRQUE DU SOLEIL®



Producido en Canadá/Produced in Canada © 2013 Cirque du Soleil
Todos los derechos reservados/All rights reserved

Cirque du Soleil es una marca registrada por *Cirque du Soleil* y
utilizada bajo licencia.
Cirque du Soleil is a trademark owned by *Cirque du Soleil*
and used under license.