



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Tejiendo ciudadanía

**El circo social como motor para la participación
y el desarrollo de competencias para una cultura democrática.
Estudio de caso del Ateneu Popular 9 Barris.**

Antonio Alcántara Alcántara



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License**.



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

Tejiendo ciudadanía

**El circo social como motor para la participación
y el desarrollo de competencias para una
cultura democrática. Estudio de caso del
Ateneu Popular 9 Barris**

TESIS DOCTORAL

Antonio Alcántara Alcántara
2025



**Tejiendo ciudadanía.
El circo social como motor para
la participación y el desarrollo
de competencias para una
cultura democrática.
Estudio de caso del
Ateneu Popular 9 Barris.**

Memoria presentada para optar al grado de
doctor por la Universidad de Barcelona

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Autor: Antonio Alcántara Alcántara

Directora y tutora: Asun Llena Berñe

Facultad de Educación



Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 4.0. España de Creative Commons.

Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial – CompartirIgual 4.0. Espanya de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.

Teixint ciutadania.

**El circ social com a motor per a la
participació i el desenvolupament
de competències per a una
cultura democràtica.**

**Estudi de cas de
l'Ateneu Popular 9 Barris.**

Memòria presentada per optar al grau de
doctor per la Universitat de Barcelona.

Programa de doctorat en Educació i Societat

Autor: Antonio Alcántara Alcántara

Directora i tutora: Asun Llena Berñe

Facultat d'Educació



Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – Compartirlgual
4.0. España de Creative Commons.

Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial –
Compartirlgual 4.0. Espanya de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike 4.0. Spain License.

Foto de portada: Luis Montero.
Fotos del interior: Marta Cardellach.
Diseño y maquetación: Lola Renau (Neret Edicions).

A Sara, Arianna y Eric

Agradecimientos

Han sido años en los que esta tesis ha estado completamente entrelazada con mi día a día. Y, especialmente, en la recta final, con una intensidad que no imaginaba. Pero, como todo en la vida, este camino no se recorre en solitario. Se consigue porque hay una red de personas que sostienen, acompañan y hacen posible lo imposible.

Desde la mirada académica, quiero expresar mi profunda gratitud a mi directora de tesis, Asun Llena, por su apoyo incondicional, por su mirada atenta, su cuidado y por empujarme siempre a ir un poquito más allá. Gracias. También a mis compañeros y compañeras del Grupo GPS – Grupo de Pedagogía Social, por la inclusión y la cohesión social y por ser fuente constante de inspiración y aprendizaje.

Al Ateneu Popular 9 Barris, a sus equipos, a sus vecinos y vecinas, y a su juventud por demostrar, cada día, que la comunidad se construye entre todas las personas y que la cultura es una herramienta de transformación real. En especial, gracias a Juanillo, Lulu, Javi, Alvarito y Beatriz (y algunos más) por ser no solo compañeros de camino, sino también maestros de vida.

Mi familia ha sido un pilar fundamental. Sara, gracias por todos esos ratos de cuidado, por los ánimos y por estar siempre ahí. Te debo una montaña de cuidados que espero poder devolverte. A Arianna y Eric, dos pequeños gigantes que me vuelven loco a ratos y me enamoran siempre. A mis hermanos Paco y Diego, y mis cuñadas Lola y Mari, por su apoyo constante. Y a mis sobrinos, por traer siempre la frescura y la energía de la cultura más joven. Y a mis padres.

A esa “familia” elegida que cuida y sostiene sin pedir nada a cambio: Montse, Leyre y Rosa, gracias por estar, por hacer y por ser.

A la biblioteca de Can Sant Joan que me ha acogido en muchos ratos de análisis y escritura.

A mis compis del “Consell dels drets culturals”, Ernesto, Youssef y Nico, por tantas risas y por ese apoyo que ha hecho el camino mucho más liviano.

Y a Sara, Carmen, Alex, Natalia, Leyre y todas las de La Perifèrica, por compartir tanto conocimiento, por enseñarme sin prisa y por aguantarme en mis infinitos ratos de preguntas.

A todas y todos, gracias. Esta tesis no es solo mía; es un pedacito de cada uno de vosotros.

Índice

Resumen	15
Resum	16
Abstract	17
PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN	19
Capítulo 1. Descripción general de la investigación	21
1.1. Motivaciones personales	23
1.2. Presentación y justificación	24
1.3. Objetivos de la investigación	27
1.4. Estructura del documento de tesis	28
SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO	31
Capítulo 2. El arte y la cultura como derecho	33
2.1. Arte, cultura y educación	35
2.2. Los derechos culturales	45
2.3. A modo de resumen	51
Capítulo 3. El circo social. Del espectáculo a la acción social, educativa y comunitaria.....	53
3.1. Origen y evolución del circo social	55
3.2. El circo como herramienta educativa y de construcción comunitaria	59
3.3. El papel clave de las técnicas de circo	66
3.4. El profesional del circo social	71
3.5. A modo de resumen	80
Capítulo 4. Construyendo competencias para una ciudadanía activa. Cultura democrática y el impacto transformador del circo social	83
4.1. Las competencias	86
4.2. Una mirada crítica	89
4.3. Las competencias sociales, ciudadanas y democráticas	91
4.4. Las competencias para una cultura democrática en la educación global	99
4.5. Las competencias para una cultura democrática en el circo social	106
4.6. A modo de resumen	110

Capítulo 5. Ciudadanía y participación	111
5.1. Sobre el concepto de ciudadanía	114
5.2. La participación, una herramienta educativa	120
5.3. Las escaleras de la participación	125
5.4. Estrategias para el fomento de la participación	136
5.5. A modo de resumen	146
TERCERA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	149
Capítulo 6. Diseño de la investigación	151
6.1. Identificación del enfoque	153
6.2. Justificación de la selección del método	156
6.3. Identificación del escenario y muestra del estudio	158
6.4. Selección de los participantes	161
6.5. Técnicas de obtención de la información	163
6.6. Diseños de los instrumentos para obtención de información	171
6.7. Técnicas de análisis	175
Capítulo 7. Ética y calidad en la investigación	179
7.1. Consideraciones éticas	181
7.2. Criterios de calidad en la investigación	183
7.3. Beneficios y riesgos de la investigación	185
7.4. Plan de gestión de datos	186
Capítulo 8. Contexto del estudio de caso	189
8.1. El Ateneu Popular 9 Barris	191
8.1.1. Contexto social e histórico	191
8.1.2. La función educativa y cultural	193
8.1.3. La infraestructura física	194
8.1.4. La gestión comunitaria	195
8.1.5. Las áreas de trabajo	199
8.2. El área de formación y circo social	201
8.2.1. Los itinerarios participativos	202
8.2.2. Los principios metodológicos	206
8.2.3. El seguimiento y evaluación	208
8.2.4. El equipo social y educativo	209
8.3. El Proyecto Generació Zirc	212
8.3.1. La descripción	212
8.3.2. Los antecedentes del proyecto	213
8.3.3. La estructura y desarrollo de las sesiones	214
8.3.4. La secuencia de una sesión de circo	215

8.3.5. La muestra final: L'Erràtik!	215
8.3.6. La conexión comunitaria	217
Capítulo 9. El desarrollo del proceso de investigación	221
9.1. Fase 1. Diseño de la investigación	224
9.2. Fase 2. Trabajo de campo	230
9.3. Fase 3. Análisis de la información	239
9.4. Fase 4. Narración	246
9.5. Dificultades y limitaciones en el proceso de investigación	248
CUARTA PARTE: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	253
Capítulo 10. La construcción de ciudadanía en clave de participación comunitaria en el circo social	255
10.1. El concepto de ciudadanía en el contexto del circo social	257
10.2. Elementos claves para la caracterización de la ciudadanía	261
10.3. El concepto de participación en el contexto del circo social	270
10.4. Las condiciones para la participación	276
10.5. Intersección entre participación y ciudadanía en el contexto del circo social y su relación con las competencias ciudadanas para una cultura democrática.	282
Capítulo 11. Las estrategias metodológicas en el contexto del circo social para la práctica de competencias para una cultura democrática	291
11.1. Estrategia 1. Implementación de dinámicas colaborativas	296
11.2. Estrategia 2. Inclusión de estudiantes con discapacidad	305
11.3. Estrategia 3. Utilización consciente del lenguaje	311
11.4. Estrategia 4. Construcción de un ambiente de seguridad física y emocional.	318
11.5. Estrategia 5. Atención centrada en las personas participantes	327
11.6. Estrategia 6. Impulso a la capacidad de decidir y el liderazgo	333
11.7. Estrategia 7. Creación de espacios de reflexión y expresión creativa	343
11.8. Estrategia 8. Conexión con el entorno	353
QUINTA PARTE: CONCLUSIONES, APORTACIONES, RECOMENDACIONES, PROPUESTAS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	363
Capítulo 12. Consideraciones finales	365
12.1. Conclusiones	367
12.1.1. Sobre ciudadanía y participación	367
12.1.2. Sobre las estrategias metodológicas para desarrollar las competencias para una cultura democrática.	370

12.2. Aportaciones al campo de estudio	374
12.3. Recomendaciones y propuestas	375
12.3.1. Para la práctica profesional.....	375
12.3.2. Para el diseño de políticas públicas.....	376
12.3. Futuras líneas de investigación	377
BIBLIOGRAFÍA	379

ANEXOS (accesible en enlace digital)	393

Anexo 1. Diseño final de diario de campo.	
Anexo 2. Diseño inicial de diario de campo	
Anexo 3. Guion para la entrevista	
Anexo 4. Guion para el grupo de discusión	
Anexo 5. Consentimiento informado	
Anexo 6. Planificación inicial de las fases de investigación	
Anexo 7. Dictamen favorable Comité de bioética	
Anexo 8. Consentimientos firmados por los participantes	
Anexo 9. Guion de entrevista originaria de TFM	
Anexo 10. Transcripción de las entrevistas	
Anexo 11. Transcripción de los grupos de discusión	
Anexo 12. Versión inicial mapa de códigos	
Anexo 13. Resultados iniciales para participación y ciudadanía.	
Anexo 14. Tabla de co-ocurrencia	
Anexo 15. Resultados iniciales por competencias y espacios de participación	
Anexo 16. Tabla visual resumen de competencias y espacios de participación	
Anexo 17. Ejemplo informe de discusión de resultados por competencias. A1.	
Anexo 18. Tabla visual que agrupa las estrategias	
Anexo 19. Resultados ordenados de los grupos de discusión	
Anexo 20. Información recogida en el diario de campo.	
Anexo 21. Documentos analizados	
Anexo 22. Presentación para la discusión pública	
Anexo 23. Permiso de reproducción	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Beneficios de arte y educación	40
Tabla 2. Categorías entre arte y educación	43
Tabla 3. Técnicas de circo y objetivos sociales	68
Tabla 4. Competencias ciudadanas	94
Tabla 5. Espacio de participación en el proyecto	109

Tabla 6. Esquema de los tipos de participación	121
Tabla 7. Escalera de la participación Arnstein	127
Tabla 8. Escalera de la participación Hart	128
Tabla 9. Niveles de participación desde la mirada local	129
Tabla 10. Niveles de participación desde el control compartido	130
Tabla 11. Niveles de participación de ACJ	131
Tabla 12. Nivel de participación Casals de Joves	131
Tabla 13. Niveles de participación Alcántara	132
Tabla 14. Comparativa de los diferentes escaleras de participación	134
Tabla 15. Listado de las diferentes estrategias para el fomento de la participación	143
Tabla 16. Pertinencia y relevancia del caso	160
Tabla 17. Tipos de soporte	161
Tabla 18. Perfil y características en selección de participantes	162
Tabla 19. Espacio de participación en el contexto del circo social	167
Tabla 20. Pasos para la creación del instrumento del diario de campo	172
Tabla 21. Calidad y estrategias	184
Tabla 22. Plan de gestión de datos	188
Tabla 23. Espacios de participación y gestión en Ateneu Popular 9 Barris	197
Tabla 24. Organización del área de formación y circo social	203
Tabla 25. Ámbitos de acción del área de formación y circo social	204
Tabla 26. Escalera de participación en área de formación	206
Tabla 27. Rol de la persona formadora	210
Tabla 28. Funciones de la coordinación del área de formación	211
Tabla 29. Estructura de una sesión de circo	216
Tabla 30. Líneas de acción de La Karpa	218
Tabla 31. Juliols de Franja	220
Tabla 32. Fases de trabajo	223
Tabla 33. Coherencia entre preguntas y objetivos de investigación	229
Tabla 34. Número de entrevistas realizadas	233
Tabla 35. Códigos personas entrevistadas	234
Tabla 36. Preguntas recuperadas del TFM	235
Tabla 37. Sesiones observadas	237
Tabla 38. Documentos analizados	239
Tabla 39. Mapa de códigos para Atlas.ti	241
Tabla 40. Número de participantes en grupos de discusión	245
Tabla 41. Códigos personas participantes grupos de discusión	246
Tabla 42. Caracterización de la ciudadanía en Ateneu Popular 9 Barris	269
Tabla 43. Espacios de participación en el proyecto de circo social	274
Tabla 44. Condiciones para la participación en el contexto del circo social	276
Tabla 45. Acciones de Ateneu en relación con las CCD	288

Tabla 46. Estrategia metodológica en el contexto de circo social	294
Tabla 47. Estrategia metodológica para la implementación de dinámicas colaborativas	297
Tabla 48. Las CCD en la implementación de dinámicas colaborativas	303
Tabla 49. Estrategia metodológica para la inclusión de estudiantes con discapacidad	306
Tabla 50. Las CCD en la inclusión de estudiantes con discapacidad	310
Tabla 51. Estrategia metodológica para la utilización consciente del lenguaje	312
Tabla 52. Las CCD en la utilización consciente del lenguaje	317
Tabla 53. Estrategia metodológica para la construcción de ambiente de seguridad física y emocional	318
Tabla 54. Las CCD en la construcción de un ambiente de seguridad física y emocional	325
Tabla 55. Estrategia metodológica para la atención centrada en las participantes	327
Tabla 56. Las CCD en la atención centrada en las personas participantes	332
Tabla 57. Estrategia metodológica para el impulso a la capacidad de decidir y el liderazgo	334
Tabla 58. Las CCD en el impulso a la capacidad de decidir y el liderazgo	341
Tabla 59. Estrategia metodológica para la creación de espacios de reflexión y expresión creativa	344
Tabla 60. Las CCD en la creación de espacios de reflexión y expresión creativa	351
Tabla 61. Estrategia metodológica para la conexión con el entorno	354
Tabla 62. Las CCD en la conexión con el entorno	361

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de competencias del formador/a de circo social	75
Figura 2. Dimensiones fundamentales para la acción ciudadana	96
Figura 3. Competencias para una cultura democrática	103
Figura 4: Itinerarios participativos en el área de formación y circo social	205

LISTA DE ACRÓNIMOS

ACJ: Agència Catalana de Joventut

APCC: Associació de Professionals del Circ de Catalunya

ASPB: Agència de Salut Pública de Barcelona

CASC_CAT: Coordinadora per l'Animació Sociocultural de Catalunya

CCD: Competencias para una cultura democrática

CEESC: Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya

CLA: Cultural Learning Alliance

CNJC: Consell Nacional de la Joventut de Catalunya

FCJC: Federació de Cases de Joves de Catalunya

FEECSE: Federació Española de Escuelas de Circo Socioeducativo

HAMPA: Heròica Associació de Mares i Pares

IMSS: Instituto Municipal de Servicios Sociales

OCDE: Organización para la cooperación y el desarrollo económico

RGPD: Reglamento General de Protección de Datos

TDX: Tesis Doctorals en Xarxa (red)

UB: Universidad de Barcelona

UEA: Unidad de Enseñanza y Aprendizaje

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar cómo el equipo social y educativo del circo social fomenta la participación para construir ciudadanía y desarrollar competencias para una cultura democrática. El circo social permite aprender circo y generar espacios de creación colectiva con la intención de mejorar la calidad de vida de los participantes y la sociedad que les envuelve. Esta práctica educativa y artística se muestra como un escenario ideal para aprender y poner en práctica competencias para una cultura democrática. Estas competencias se entienden como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para dar respuesta los retos de una sociedad interconectada, con un crecimiento económico desigual y cada vez más diversa culturalmente.

Esta investigación de enfoque cualitativo se despliega desde el estudio de caso en el Ateneu Popular 9 Barris por su trayectoria y referencia en el contexto del circo social. Las técnicas utilizadas han sido análisis documental, entrevista semiestructurada, grupo de discusión y observación no participante. Focalizar la investigación en el proyecto Generació Zirc ha permitido situarse en un contexto donde descubrir y profundizar en las estrategias utilizadas por el equipo social y educativo.

Los resultados sitúan el contexto del circo social en Ateneu Popular 9 Barris como un ejemplo donde participación y ciudadanía se entrelazan en un marco educativo para fomentar la cultura democrática. Destaca que la ciudadanía se entiende como un proceso inclusivo, donde la acción colectiva, los valores compartidos y la implicación individual permiten construir una convivencia solidaria, independientemente del estatus legal o administrativo. Los elementos clave para la caracterización de esta ciudadanía se sitúan en el acceso a la cultura, el aprendizaje de habilidades para la vida, el fomento del pensamiento crítico, la horizontalidad en la gestión comunitaria, el protagonismo juvenil y la atención a retos sociales. Se enmarca en la participación comunitaria entendida como una herramienta para la transformación personal, grupal, comunitaria y política. Las condiciones para la participación se basan en la accesibilidad, la horizontalidad, la seguridad, la sostenibilidad, y la conexión comunitaria. Un ambiente democrático con diversidad de espacios para la participación es imprescindible para que estas condiciones se desarrollen plenamente. Finalmente, se identifican ocho estrategias metodológicas implementadas en el contexto del circo social para enseñar y practicar competencias para una cultura democrática. Estas incluyen dinámicas colaborativas, inclusión de estudiantes con discapacidad, uso consciente del lenguaje, construcción de ambientes seguros, atención personalizada, fomento del liderazgo, espacios de reflexión creativa y conexión con la comunidad.

Palabras clave: Servicios comunitarios, sociales e individuales; Estudios de comunidad; Pedagogía; Teoría y métodos educativos.

Resum

Aquesta investigació té com a objectiu analitzar com l'equip social i educatiu del circ social fomenta la participació per construir ciutadania i desenvolupar competències per a una cultura democràtica. El circ social permet aprendre circ i generar espais de creació col·lectiva amb la intenció de millorar la qualitat de vida dels participants i de la societat que els envolta. Aquesta pràctica educativa i artística es mostra com un escenari ideal per aprendre i posar en pràctica competències per a una cultura democràtica. Aquestes competències s'entenen com el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per donar resposta als reptes d'una societat interconnectada, amb un creixement econòmic desigual i cada vegada més diversa culturalment.

Aquesta investigació, de caràcter qualitatiu, es desenvolupa a partir de l'estudi de cas a l'Ateneu Popular 9 Barris, per la seva trajectòria i referència en el context del circ social. Les tècniques utilitzades han estat el anàlisi documental, l'entrevista semiestructurada, el grup de discussió i l'observació no participant. Focalitzar la investigació en el projecte Generació Zirc ha permès situar-se en un context on descobrir i aprofundir en les estratègies usades per l'equip social i educatiu.

Els resultats situen el context del circ social a l'Ateneu Popular 9 Barris com un exemple on participació i ciutadania s'entrellacen en un marc educatiu per fomentar la cultura democràtica. Destaca que la ciutadania s'entén com un procés inclusiu, on l'acció col·lectiva, els valors compartits i la implicació individual permeten construir una convivència solidària, independentment de l'estatus legal o administratiu. Els elements clau per a la caracterització d'aquesta ciutadania es troben en l'accés a la cultura, l'aprenentatge d'habilitats per a la vida, el foment del pensament crític, l'horitzontalitat en la gestió comunitària, el protagonisme juvenil i l'atenció als reptes socials. Es concreta en la participació comunitària entesa com una eina per a la transformació personal, grupal, comunitària i política. Les condicions per a la participació es basen en l'accessibilitat, l'horitzontalitat, la seguretat, la sostenibilitat i la connexió comunitària. Un ambient democràtic amb diversitat d'espais per a la participació és imprescindible perquè aquestes condicions es desenvolupin plenament. Finalment, s'identifiquen vuit estratègies metodològiques implementades en el context del circ social per ensenyar i practicar competències per a una cultura democràtica. Aquestes inclouen dinàmiques col·laboratives, inclusió d'estudiants amb discapacitat, ús conscient del llenguatge, construcció d'ambients segurs, atenció personalitzada, foment del lideratge, espais de reflexió creativa i connexió amb la comunitat.

Paraules clau: Serveis comunitaris, socials i individuals; Estudis de comunitat; Pedagogia; Teoria i mètodes educatius.

Abstract

This research aims to analyze how the social and educational team of social circus fosters participation to build citizenship and develop competencies for a democratic culture. Social circus enables participants to learn circus skills and create collective spaces with the aim of improving the quality of life for both the participants and the surrounding society. This educational and artistic practice proves to be an ideal setting for learning and applying competencies for a democratic culture. These competencies are understood as a combination of knowledge, skills, abilities, and attitudes necessary to address the challenges of an interconnected society with unequal economic growth and increasing cultural diversity.

This qualitative research is based on a case study of the Ateneu Popular 9 Barris, chosen for its trajectory and relevance within the context of social circus. The techniques employed include document analysis, semi-structured interviews, focus groups, and non-participant observation. Focusing the investigation on the Generació Zirc project has allowed for an in-depth exploration of the strategies used by the social and educational team.

The results position the context of social circus at Ateneu Popular 9 Barris as an example where participation and citizenship are interwoven within an educational framework to foster a democratic culture. Citizenship is highlighted as an inclusive process where collective action, shared values, and individual involvement enable the construction of a supportive community, regardless of legal or administrative status. Key elements for defining this citizenship include access to culture, life skills learning, critical thinking, horizontal community management, youth leadership, and addressing social challenges. Community participation is framed as a tool for personal, group, community, and political transformation. The conditions for participation are based on accessibility, horizontality, safety, sustainability, and community connection. A democratic environment with diverse spaces for participation is essential for these conditions to fully develop. Finally, eight methodological strategies are identified in the context of social circus for teaching and practicing competencies for a democratic culture. These include collaborative dynamics, inclusion of students with disability, conscious use of language, creation of safe environments, personalized attention, fostering leadership, reflective creative spaces, and connection with the community.

Keywords: Community, social, and individual services; Community studies; Pedagogy; Educational theory and methods.

A person is performing a juggling trick, balancing a white club on their hand while another club is in the air. The background is a blurred gym setting with a red exercise ball and a green exercise ball.

Primera parte

INTRODUCCIÓN

Capítulo 1

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Motivaciones personales

Tuve la fortuna de crecer en un barrio donde los diferentes agentes sociales y educativos trabajaban de manera comunitaria: Casal de Jóvenes, Servicios Sociales, parroquia, Centro Cívico, Asociación de Vecinos y Vecinas, y Ateneu Popular, entre otros. Este entorno me permitió, al igual que a muchos otros adolescentes, descubrir un abanico de propuestas culturales que nos ofrecían la oportunidad de imaginar y construir un futuro que nunca habíamos soñado.

A esa temprana edad, me acerqué al mundo del circo: malabares, zancos y narices rojas que han sido compañeros constantes y que me enseñaron a ver y construir el mundo desde una perspectiva diferente. La cultura se nos presentaba como una herramienta para imaginar el mundo más cercano, nos ayudaba a organizarnos colectivamente y a expresar lo que no nos gustaba y queríamos cambiar en el barrio. Ese ambiente me atrajo profundamente y, a través de él, establecí vínculos con espacios como el Kasal Jove de Roquetes, el taller de autoreparación de bicis y el Ateneu Popular 9 Barris. Este último se convirtió en un proyecto clave en mi vida: primero como adolescente, luego como coordinador de formación y circo social durante nueve años, y más recientemente como padre que lleva a sus hijos a la escuelita infantil de circo.

Siempre me ha fascinado cómo la cultura en general, y el circo en particular, tienen la capacidad de fomentar la participación y formar personas comprometidas con cambiar su realidad de manera colectiva. Muchas veces he contado historias sobre cómo ciertas personas, al practicar circo, vivieron experiencias transformadoras, y siempre he defendido que el circo genera cambio social. Sin embargo, sentía la necesidad de investigarlo desde una perspectiva rigurosa, de explicarlo desde la evidencia. Quería comprender cómo sucede esta transformación y contribuir a este maravilloso sector del circo social, un espacio que siempre me ha acogido y me ha marcado límites con amor y claridad. Un mundo que, en esencia, me ha permitido ser yo mismo. De esta manera apporto a este ámbito algo de lo que me ha dado. Cierro un círculo.

1.2. Presentación y justificación

El circo social se consolida como una herramienta educativa y de construcción comunitaria que ha emergido en las últimas décadas como una experiencia innovadora capaz de generar nuevos modelos de referencia social y educativa. Este enfoque interdisciplinario utiliza las artes circenses no solo para desarrollar habilidades técnicas, sino también como un medio para fomentar valores de convivencia, participación y cohesión social. De esta manera, el circo social se configura como una herramienta educativa clave para abordar los retos de convivencia y cohesión en sociedades cada vez más diversas.

A nivel local, estatal e internacional, diversas organizaciones han adoptado el circo social como un eje central de su trabajo. Ejemplos destacados incluyen la Asociación de Profesionales del Circo de Catalunya (APCC) y la Federación de Escuelas de Circo Socio-educativo (FEECSE) en España, así como iniciativas globales como el Cirque du Soleil en Canadá, la red Circaskina también canadiense, Altro Circo en Italia, la red europea Caravan Circus, y la red de circo social chilena.

El circo social, integra la dimensión educativa, la cultural y la comunitaria, posicionándose como una práctica colectiva y transformadora que promueve tanto el desarrollo personal como la mejora de las relaciones sociales y la cohesión en los territorios donde se implementa. En esta línea, los proyectos de circo social se centran en el aprendizaje de habilidades sociales a través de la capacitación artística, combinando los principios de la educación artística y la educación social. Este enfoque interdisciplinario establece un diálogo entre ambos ámbitos, diluyendo las fronteras entre el arte y lo social para crear un espacio híbrido que favorece tanto el desarrollo personal como la cohesión comunitaria.

En esta intersección de dimensiones y disciplinas hacen falta profesionales con la capacidad de facilitar y mediar. En este sentido, el rol de la persona formadora en el circo social es clave. Además de enseñar técnicas y lenguajes artísticos, su labor incluye acompañar a los participantes en el proceso de superación de retos y establecimiento de nuevos límites. Este acompañamiento busca generar un entorno de convivencia que promueva actitudes positivas en las relaciones grupales y, al mismo tiempo, fomente cambios significativos en las dinámicas comunitarias mediante la interacción con el entorno social.

El circo social no solo permite integrar diferentes lenguajes artísticos, sino que también crea espacios de creación colectiva orientados al empoderamiento personal, grupal y comunitario. Como señalan Ballester y Alcántara (2020), esta práctica tiene como objetivo final mejorar la calidad de vida de los participantes y contribuir al bienestar de la sociedad en su conjunto.

El circo social está intrínsecamente vinculado al aprendizaje y la práctica de competencias ciudadanas en un marco educativo que promueve valores como la comprensión, la solidaridad y el apoyo mutuo entre diferentes culturas y formas de estar en el mundo. Este enfoque fomenta el diálogo y la colaboración en condiciones de igualdad, independientemente de la edad, el origen, el contexto cultural o las creencias religiosas de las personas participantes. Además, conecta los retos sociales a niveles tanto locales como globales, situando al circo social como un espacio que facilita la reflexión y la acción conjunta frente a los desafíos contemporáneos. De esta manera, el aprendizaje y la práctica de competencias ciudadanas a través del circo social busca mejorar las condiciones de vida de las personas y fortalecer el tejido comunitario.

En este contexto es muy relevante teniendo en cuenta que el Consejo de Europa (2018) introdujo el concepto de *competencias para una cultura democrática*. Se trata de un modelo conceptual que define las habilidades necesarias para que la ciudadanía participe activamente en la cultura democrática y conviva en paz en sociedades culturalmente diversas. Según este modelo, una persona demuestra competencia cuando responde de manera apropiada y efectiva a las demandas, retos y oportunidades que surgen en contextos democráticos e interculturales. Estas competencias se estructuran en cuatro categorías principales: valores, actitudes, habilidades y conocimientos con comprensión crítica. Todas ellas esenciales para promover una ciudadanía activa y responsable en un entorno democrático.

El trabajo final de máster que realicé en 2022, titulado *El circo social en la construcción de ciudadanía. Un estudio desde las competencias ciudadanas para una cultura democrática*, constituye la base sobre la que se desarrolla esta tesis doctoral. En dicho estudio, analicé dos proyectos de circo social ubicados en Alicante y Barcelona, concluyendo que este enfoque educativo ofrece un espacio ideal para el aprendizaje y la práctica de competencias ciudadanas. Estas competencias se desarrollan durante las clases, en la creación del espectáculo o muestra final, y en los espacios comunitarios vinculados al proyecto (Alcántara, 2022). El análisis subrayó la importancia de crear un ambiente de cultura democrática que facilite la participación y el ejercicio de la ciudadanía. Esto requiere una organización colectiva orientada a dar respuesta a los retos sociales, promoviendo la interacción y la colaboración entre las personas participantes. Además, como línea de investigación futura, el trabajo destacó la necesidad de profundizar en el papel que desempeña el equipo social y educativo en la implementación de estas prácticas. Esta línea también ha sido motivo de interés para organizaciones como la red europea de circo social Caravan o para Cirque du Monde de Cirque du Soleil que han publicado manuales prácticos para el ejercicio profesional de la persona formadora de circo social (Dubois et al. 2014, Lafortune y Bouchard, 2013).

A pesar de que el concepto de circo social se ha desarrollado y utilizado principalmente en contextos socioeducativos, aún no se ha generado un conocimiento sistematizado amplio que permita delimitar cómo contribuye específicamente a la construcción de comunidad y ciudadanía. Actualmente, la literatura científica sobre este tema es limitada y no proporciona un marco conceptual consolidado que sustente su impacto. En el contexto español, solo se ha documentado una tesis doctoral al respecto, realizada en 2019 por Aida Ballester, la cual se centró en la acción socioeducativa. Esta investigación señaló la construcción comunitaria mediante el circo como una línea de exploración relevante para futuros estudios. Además, existe un interés creciente en investigar y definir las prácticas del circo social tanto a nivel local como estatal e internacional. En el *Encuentro de Circo Social de Cataluña*, los profesionales del sector destacaron la necesidad de realizar estudios que permitan el reconocimiento profesional y legislativo de su trabajo (Ballester y Renau, 2015).

En este marco, el *Pla Integral de Circ 2019-2022* y su extensión al periodo 2023-2026 de la Generalitat de Catalunya está abordando la investigación sobre el concepto de circo social y su vinculación con otros ámbitos como el género, la discapacidad y la salud mental, entre otros. Estas investigaciones en breve esperan ver la luz a través de publicaciones o formaciones impulsadas por el Ateneu Popular 9 Barris. Este tipo de iniciativas reflejan un esfuerzo por ampliar el conocimiento teórico y práctico en torno a esta herramienta educativa y comunitaria.

En este contexto, esta tesis doctoral busca explorar los procesos educativos y comunitarios del circo social para aportar un marco teórico que permita definir y sistematizar sus principios y prácticas fundamentales, y así fortalecer su implementación en los ámbitos social y educativo. Para ello, adopta un enfoque cualitativo basado en el estudio de caso, utilizando la triangulación de diversas técnicas de recogida de información. Este enfoque busca analizar en profundidad las vivencias dentro de un proyecto activo, así como las prácticas que se generan en torno al equipo social y educativo.

La investigación explora cómo este equipo enseña y facilita la práctica de competencias para una cultura democrática en el marco del circo social. De esta manera, busca aportar una perspectiva integradora que ilumine los procesos pedagógicos y sociales implicados en este tipo de proyectos.

Por estas razones, el marco seleccionado para el desarrollo de esta investigación no es arbitrario. El Ateneu Popular 9 Barris se consolida como un espacio emblemático de recursos, encuentros y desarrollo de proyectos vinculados al circo social, tanto para entidades como para profesionales del sector (López, Llotge, y Alcántara, 2011). Su historia y su

estrecha relación con el territorio y el ámbito del circo destacan por su carácter colectivo y reivindicativo.

A través de la cultura, el Ateneu ha contribuido de manera significativa a la mejora de la calidad de vida y al fortalecimiento de las relaciones comunitarias, consolidándose como un referente en la implementación del circo social en contextos locales.

De esta manera, profundizar en el papel del circo social como herramienta para fomentar la participación y la construcción de ciudadanía, así como en la función específica del equipo social y educativo, se establece como el punto de partida de este proceso de doctorado. Con el fin de responder a las brechas identificadas en el conocimiento del circo social y profundizar en su impacto educativo y comunitario, se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿qué entienden por participación y ciudadanía de manera generalizada los equipos sociales y educativos en el contexto del circo social?
2. ¿qué condiciones son necesarias para facilitar la participación y la construcción de ciudadanía en el contexto de circo social?
3. ¿de qué manera enseñan y ponen en práctica las competencias para una cultura democrática en el contexto del circo social?
4. ¿qué estrategias se implementan para trabajar las competencias para una cultura democrática en la clase, en el proceso de creación de la muestra final y en los espacios comunitarios con los que se relaciona el proyecto?

1.3. Objetivos de la investigación

Partimos de la hipótesis de que el circo social, como herramienta educativa basada en técnicas y lenguajes artísticos, favorece el aprendizaje de competencias clave para la cultura democrática, promoviendo reflexiones sobre retos sociales y facilitando la transferencia de aprendizajes a otros espacios de interacción. En este marco definimos los siguientes objetivos:

- Analizar cómo el equipo social y educativo del circo social fomenta la participación para la construcción de ciudadanía y el desarrollo de competencias para una cultura democrática.
 - Analizar la definición de participación y ciudadanía en el contexto de circo social

- Explorar cómo se interpretan y aplican los conceptos de participación y ciudadanía en las prácticas educativas del circo social.
- Identificar y analizar las estrategias metodológicas implementadas en el contexto del circo social que favorecen el aprendizaje y práctica de competencias para una cultura democrática

1.4. Estructura del documento de tesis

La tesis se organiza en cinco partes principales, cuidadosamente diseñadas para guiar al lector a través de los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos de la investigación. Su estructura busca ofrecer una comprensión integral del impacto del circo social en la construcción de competencias para una cultura democrática.

La introducción, correspondiente a la Primera Parte, establece las bases del estudio. Incluye el capítulo 1 donde se presentan las motivaciones personales del investigador, los objetivos planteados y las preguntas que guían la investigación. Además, se justifica la relevancia del tema y se ofrece una visión general del contenido que se desarrollará en las siguientes partes, funcionando como un marco inicial que orienta al lector en su recorrido por el texto.

El *Marco Teórico*, desarrollado en la Segunda Parte, aborda los conceptos esenciales que sustentan la investigación. Este apartado se divide en cuatro capítulos. El Capítulo 2, *El arte y la cultura como derecho*, reflexiona sobre la importancia del arte y la cultura como elementos transformadores en la sociedad. El Capítulo 3, *El Circo Social*, explora su evolución, fundamentos y objetivos, destacándolo como una herramienta educativa y comunitaria. En el Capítulo 4, *Construyendo competencias para una ciudadanía activa*, se profundiza en estos conceptos dentro de un marco democrático. Por último, el Capítulo 5, *Ciudadanía y participación*, analiza estos dos conceptos y se aportan estrategias para su fomento. Estos capítulos dialogan entre sí, estableciendo una sólida base conceptual para los análisis posteriores, y cada uno concluye con un resumen que sintetiza las ideas clave, facilitando una visión clara y accesible al lector.

La Tercera Parte, dedicada a la metodología de la investigación, detalla los fundamentos y el diseño del estudio. En el Capítulo 6, *Diseño de la investigación*, se describe el enfoque metodológico empleado y las técnicas utilizadas para la recolección de datos, entre otras. El Capítulo 7, *Ética y calidad en la investigación*, profundiza en las consideraciones éticas y los criterios de calidad aplicados al estudio. En el Capítulo 8, *Contexto del estudio de caso*, se presenta el Ateneu Popular 9 Barris, destacando su relevancia histórica,

educativa y comunitaria como escenario de la investigación. Finalmente, el Capítulo 9, *El desarrollo del proceso de investigación*, aborda las fases del trabajo de campo y las estrategias empleadas para recopilar y analizar la información. Esta sección proporciona una descripción exhaustiva de los procedimientos seguidos, asegurando transparencia y rigor en el proceso de investigación.

En la Cuarta Parte, se presenta el análisis y discusión de los resultados. El Capítulo 10, *La construcción de ciudadanía en clave de participación comunitaria en el circo social*, examina las condiciones necesarias para fomentar la participación y el desarrollo ciudadano en este contexto. Por su parte, el Capítulo 11, *Las estrategias metodológicas en el contexto del circo social para la práctica de competencias para una cultura democrática*, profundiza en las dinámicas colaborativas, la inclusión, el liderazgo y la reflexión creativa, entre otros aspectos clave. Estos capítulos ofrecen una interpretación integral de los resultados, destacando los aportes más significativos de la investigación.

Finalmente, la tesis culmina con la Quinta Parte, de *Conclusiones, aportaciones, recomendaciones y líneas de investigación futuras*. En el Capítulo 12, se sintetizan los principales hallazgos del estudio, resaltando las contribuciones al campo de investigación. También se proponen recomendaciones prácticas para fortalecer el uso del circo social como herramienta educativa y comunitaria, y se plantean posibles líneas de investigación futura que permitan seguir explorando su potencial transformador.

En concreto, los capítulos del marco teórico y también los del análisis y discusión de los resultados cuentan con una introducción y resumen ya que se ha considerado relevante para situar a la persona lectora y facilitar el acceso al contenido. Además, a lo largo del documento, la estructura se complementa con anexos, tablas y figuras que enriquecen el análisis y ofrecen herramientas visuales y conceptuales para facilitar la comprensión de los temas tratados. Cabe destacar que los anexos se presentan en formato digital a través de un enlace que permite su consulta y trazabilidad. Esto es debido a la gran cantidad de material generado y analizado.

Con el propósito de emplear un lenguaje inclusivo que visibilice tanto a hombres como a mujeres, se ha procurado utilizar conceptos y perífrasis que eviten concretar el sujeto, o bien desdoblar los términos en femenino y masculino. Sin embargo, para facilitar la lectura y evitar que resulte excesivamente compleja, en algunos casos se ha optado por el uso del masculino genérico. Asimismo, cabe señalar que la lengua utilizada para la elaboración de esta tesis ha sido el castellano, debido a varias razones. En primer lugar, se trata de la lengua materna del investigador, en la cual se siente más cómodo expresándose. En segundo lugar, se ha considerado el amplio sector del circo social en Latinoamérica,

lo que facilita su alcance y comprensión en dicho contexto. No obstante, el autor expresa una profunda admiración por la lengua catalana, que es además vehicular en muchas de sus actividades cotidianas. En este sentido, se plantea la posibilidad de traducir la tesis al catalán, al igual que las futuras publicaciones derivadas de esta investigación. Por otra parte, se ha respetado el idioma en el que las personas participantes, en las entrevistas o los grupos de discusión, han expresado sus respuestas. Por ello, a lo largo del texto, especialmente en la discusión de resultados, pueden encontrarse citas tanto en castellano como en catalán, para ser fiel a las diversas formas lingüísticas y a los matices que pueden ofrecer las diferentes lenguas utilizadas



Segunda parte

MARCO TEÓRICO

Capítulo 2

EL ARTE Y LA CULTURA COMO DERECHO

El arte, la cultura y la educación conforman un triángulo fundamental en el desarrollo humano, social y comunitario. Este primer capítulo explora cómo estas dimensiones se consolidan como motores de transformación social y cohesión comunitaria. En un contexto donde las desigualdades y las tensiones culturales persisten, resulta imperativo reflexionar sobre el poder del arte y la cultura para construir puentes entre las diferencias y promover valores como la inclusión, la democracia y la creatividad.

El texto se adentra en conceptos clave que subrayan la intersección entre arte, cultura y educación, abordando su capacidad para facilitar contextos para el empoderamiento, fortalecer el tejido social y fomentar la participación. Además, analiza el rol de los derechos culturales como pilares fundamentales para garantizar el acceso equitativo a los bienes culturales y la participación comunitaria, especialmente en un mundo cada vez más marcado por la mercantilización de la cultura.

A través de un enfoque que combina la teoría, los marcos normativos y las experiencias prácticas, este capítulo propone una mirada integral que trasciende las barreras tradicionales entre el arte y la educación. Desde la creatividad individual hasta la transformación colectiva, se presenta una visión donde el arte y la cultura enriquecen las vidas individuales y generan un impacto positivo en las comunidades, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y cohesionada.

2.1. Arte, cultura y educación

El arte y la cultura son expresiones fundamentales de la humanidad que trascienden lo meramente estético para convertirse en herramientas poderosas de transformación social y educativa. A lo largo de la historia, el arte ha desempeñado un papel clave en la construcción de identidades culturales, la transmisión de valores y el fortalecimiento de la cohesión social.

En el ámbito educativo, el arte ha evolucionado de ser un contenido tradicionalmente enfocado en el aprendizaje técnico o histórico, a ser considerado “un vehículo integral para el

desarrollo personal y colectivo” (Moreno, 2016, p.15). Así, el trabajo educativo a través de las artes redefine el papel del arte, asignándole una función que trasciende la dimensión meramente estética que tradicionalmente se le ha atribuido. (Monclús, 2018; Pérez, 2002). De esta manera, el arte adquiere un rol más cotidiano, enfocado en el proceso creativo y no únicamente en la obra terminada, donde resalta la capacidad del arte para transformar tanto a las personas como a las comunidades. Sin embargo, el concepto popular de arte ha sido históricamente asociado con un universo exclusivo, percibido como alejado de la vida cotidiana, accesible solo para una élite restringida (Friggeri, 2011). Para entender qué se considera arte, resulta útil recurrir a la teoría del arte occidental, que establece cuatro criterios fundamentales para evaluar una producción como artística (Wajnerman, 2009). Son los siguientes:

1. Singularidad: La existencia de un único ejemplar de la obra.
2. Originalidad: La capacidad de la creación para aportar novedad.
3. Genialidad: La expresión única y excepcional atribuida a un grupo selecto de personas denominadas “artistas”.
4. Función estética predominante: La prioridad de la dimensión estética sobre otras funciones, como las políticas o religiosas.

Bajo esta perspectiva, el artista se considera parte de una élite con habilidades extraordinarias, cuya genialidad lo distingue del común. No obstante, el desarrollo y diversificación de los lenguajes artísticos contemporáneos nos invita a cuestionar y ampliar estas definiciones de arte y artista. En la actualidad, los circuitos artísticos contemporáneos presentan una multiplicidad de enfoques, lo que permite identificar tres categorías principales de arte, según Francesca Friggeri (2011): arte erudito, arte de masas y arte popular. Es importante destacar que estas categorías no son absolutas, sino que se entrelazan y se desarrollan de manera híbrida. Su análisis permite comprender la diversidad de enfoques presentes en el panorama artístico actual.

El arte erudito se caracteriza por asociar al artista con una figura individual poseedora de capacidades excepcionales y una genialidad particular para producir obras originales. Este tipo de arte se vincula a la formación especializada del creador en determinadas prácticas, lo que le permite realizar obras destinadas a espacios culturales específicos, como museos, teatros y auditorios. Su naturaleza exclusiva está orientada hacia un público con conocimientos previos suficientes para apreciarlo plenamente. Así, el arte erudito preserva una relación de alta especialización y distinción cultural con su audiencia.

En contraste con el arte erudito, el arte de masas pone el énfasis en la circulación y el consumo de los productos artísticos. En este caso, el éxito del artista se mide por su nivel de popularidad, es decir, por su capacidad de hacer que su obra sea conocida y disfrutada por un público amplio. Los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental en este proceso, actuando como amplificadores de las obras y asegurando su acceso masivo. De esta forma, el arte de masas se centra más en la recepción social que en la exclusividad intelectual.

Y, el arte popular está profundamente arraigado en un contexto social y cultural específico, así como en la comunidad donde se desarrolla. En este caso, el artista no actúa como un individuo aislado, sino que su trabajo se define por la creación de un producto artístico relevante para la comunidad a la que va dirigido. Este tipo de arte prioriza la expresión colectiva, abordando ideas o problemáticas compartidas. La función social del arte adquiere aquí un papel central, pues tiene el potencial de promover cambios en las situaciones que representa simbólicamente. En este modelo, la capacidad creativa pertenece a un grupo, cuyos integrantes comparten un mismo contexto social, experiencias comunes y tanto fortalezas como carencias compartidas.

De esta manera, los procesos que ponen en relación arte, cultura y educación parecen lo más adecuado para facilitar y promover la mejora personal y colectiva (Monclús, 2018; Moreno, 2016; Pérez, 2002). En este marco, donde Francesca Friggeri (2011) sintetiza conceptos claves que fortalecen tanto el ámbito individual como el colectivo: creatividad, democracia y transformación. Se explican a continuación:

- **Creatividad:** implica desarrollar la capacidad de resolver problemas desde perspectivas novedosas y alejadas de los enfoques habituales. La creatividad, en relación con el empoderamiento, permite reimaginar y (re)escribir la realidad, utilizando medios artísticos para dramatizar situaciones sociales. Esta reinterpretación simbólica fomenta nuevas maneras de comprender los problemas, a la vez que potencia la acción transformadora.
- **Democracia:** ofrece un marco inclusivo donde las diferencias socioeconómicas y culturales se diluyen, posibilitando la práctica de valores como la solidaridad, el trabajo en equipo y el apoyo mutuo. A través de experiencias grupales en dinámicas artísticas, las personas pueden vivenciar estructuras democráticas que posteriormente extrapolan a su cotidianidad. La participación se convierte en el eje central de este proceso, ya que permite tomar decisiones compartidas, identificar problemas comunes y diseñar alternativas creativas para mejorar la calidad de vida. Ro-

dríguez-Villasante (2002) subraya que estas prácticas deben evitar la burocratización y estar alineadas con las realidades más inmediatas. Además, la participación refuerza las fortalezas, intereses y habilidades de los individuos, ofreciéndoles oportunidades concretas para involucrarse conscientemente en las decisiones que impactan tanto a nivel personal como comunitario.

- Transformación: permite experimentar de manera grupal con acciones y emociones cotidianas, utilizando códigos diferentes a los verbales. Esta perspectiva abre la posibilidad de visualizar problemas que antes eran invisibles o poco evidentes, ofreciendo nuevas formas de comprensión. Este proceso impulsa a los participantes a buscar soluciones desde enfoques colaborativos y creativos, tanto en el ámbito personal como en el grupal. En este sentido, el arte no solo repiensa el mundo, sino que también otorga a las personas herramientas para avanzar y evitar que la sociedad quede estancada en modelos rígidos. Al ofrecer nuevas maneras de mirar y actuar, las disciplinas artísticas se convierten en un vehículo transformador para el cambio social.

La filósofa Marina Garcés, en el documental *¿Para qué sirve la cultura?* publicado por el Centre de Cultura Contemporànea de Barcelona, define la cultura como “aquella actividad mediante la cual damos forma y sentido a la distancia entre los seres humanos y su entorno” (Monegal, 2018, 01:15-02:30). Desde esta perspectiva, la cultura no es un mero producto destinado al consumo, sino una necesidad básica del ser humano que debe entenderse como un bien común. La cultura no como un conjunto estático de conocimientos o prácticas, sino como un proceso dinámico de transformación que actúa en dos dimensiones fundamentales: la construcción de sentido compartido y la promoción de la cohesión social en contextos de desigualdad y crisis la cultura como un patrimonio dinámico que se proyecta hacia el futuro. (Monclús, 2018).

De esta forma, la cultura es una herramienta esencial para abordar la "inadecuación humana" (Monegal, 2018, 01:15-02:30), que se refiere a la incapacidad de los seres humanos para ajustarse completamente al mundo que los rodea. Esta distancia, lejos de ser un defecto, impulsa a los individuos y a las sociedades a elaborar continuamente significados y formas de vida que permitan habitar esa brecha. La cultura, por tanto, se convierte en un proceso constante de creación y recreación, una dinámica abierta que va más allá del conocimiento acumulativo para convertirse en una experiencia transformadora.

Este planteamiento implica que la cultura no puede ser entendida como una entidad fija o como un recurso exclusivamente material. En cambio, se define como un espacio de interacción entre las experiencias individuales y las colectivas, donde las prácticas culturales

actúan como mediadoras en la relación entre el ser humano y su entorno. Este enfoque subraya la capacidad de la cultura para redefinir constantemente los marcos simbólicos que estructuran la sociedad. La cultura se concibe como un universo simbólico compartido por comunidades o grupos humanos, cuya transformación y resignificación constituyen el núcleo de su desarrollo. Como señala Monclús (2018) “La cultura és a la vegada un univers simbòlic i de significats compartit per una comunitat o grup humà, i un camp o sector de l’activitat humana centrats específicament en la manipulació i ús de símbols que es nodreix d’aquest univers simbòlic i el transforma” (p. 27).

La cultura también es un espacio de conflicto, un terreno donde se negocian y disputan significados, valores y prácticas. Este aspecto es esencial en su función como herramienta de cambio social. En el contexto actual, marcado por la mercantilización de todos los aspectos de la vida, la cultura se enfrenta al desafío de mantener su capacidad transformadora frente a las dinámicas del consumo masivo y la homogeneización cultural (Monclús, 2018, p. 21; Monegal, 2018, 04:10-05:25). De esta manera, la cultura tiene un papel crítico: cuestionar las estructuras existentes y abrir posibilidades para imaginar y construir futuros alternativos. Esto requiere “una actitud reflexiva y un compromiso ético con la idea de la cultura como bien común” (Monclús, 2018, p. 207), accesible y significativo para todos. Especialmente en sociedades caracterizadas por la desigualdad y la exclusión (Monegal, 2018, 07:00-08:30). Entender la cultura como bien común significa que, aunque la cultura pueda manifestarse en formas individuales, su verdadera fuerza radica en su capacidad para generar un sentido compartido. Esta noción contrasta con las concepciones de cultura como mercancía o recurso exclusivo, y plantea que “la producción, cuidado y acceso a las actividades culturales deben recaer en la colectividad, considerándose inalienables y de interés público, aunque no necesariamente estatal” (Monclús, 2018, p. 207). La cultura permite construir narrativas colectivas que conectan a las personas con sus comunidades, fomentando la cohesión social y creando espacios de pertenencia y reconocimiento mutuo. Estas dimensiones trascienden lo estético para situarse en un marco socioeducativo que promueve la transformación social.

En esta idea de cultura, el arte se sitúa como una forma de comunicación simbólica, en la que el artista utiliza objetos, sonidos o imágenes para transmitir significados y evocar emociones. No obstante, esta comunicación no es unidireccional ni posee un significado único, ya que depende de la interacción entre la intención del creador y la interpretación del público. Este proceso enriquece la experiencia artística y fortalece los lazos culturales, al permitir la creación de múltiples significados en función del contexto y las vivencias individuales de los espectadores (Monclús, 2018). Facilita la reflexión sobre los valores y la realidad social a través de experiencias estéticas, el arte ayuda a las personas a establecer relaciones sensibles con su entorno y a imaginar futuros posibles. Este enfoque

conecta el arte con la educación, transformándolo en un vehículo para el aprendizaje crítico y la expresión creativa (Monclús, 2018).

El impacto de las artes en el desarrollo personal y social ha sido ampliamente estudiado desde diversas disciplinas, incluidas las ciencias naturales y sociales. Esta proliferación de investigaciones ha dado lugar a numerosas recopilaciones y análisis que sintetizan los beneficios observados en proyectos de arte y educación. A nivel internacional, destacan iniciativas como ArtsEdSearch y la Cultural Learning Alliance, las cuales recopilan y difunden datos clave sobre estos impactos. ArtsEdSearch es una iniciativa impulsada por la Arts Education Partnership, una alianza estadounidense que reúne más de 100 organizaciones educativas y culturales con el apoyo del gobierno. Su objetivo es evaluar y comunicar los resultados de la educación artística en estudiantes y docentes, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. A través de su página web, presenta estudios especializados organizados bajo diversos criterios, orientados a ayudar a responsables políticos y grupos de interés a comprender mejor el papel de las artes en la educación y el desarrollo. Por su parte, la Cultural Learning Alliance (CLA), basada en el Reino Unido, reúne organizaciones y profesionales del ámbito educativo y cultural comprometidos con la defensa del derecho de los niños a las artes y la cultura. Su misión se centra en el análisis de políticas, la divulgación de investigaciones, la intervención estratégica y la construcción de alianzas que refuercen la relevancia de la educación artística. Según la CLA, el arte y la cultura son esenciales para la vida humana, pues fomentan el placer, la participación, la autoexpresión y el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida.

La participación en actividades artísticas estructuradas tiene un impacto significativo en múltiples dimensiones del desarrollo personal, social y académico, según lo reporta el informe *The Value of Cultural Learning* de la Cultural Learning Alliance (2017). Los resultados recopilados evidencian los beneficios clave expuestos en la tabla 1.

Tabla 1

Beneficios de arte y educación

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Desarrollo cognitivo	La participación en actividades de artes estructuradas puede aumentar las habilidades cognitivas en un 17%, destacando su capacidad para potenciar procesos mentales esenciales.
Mejor desempeño académico	Aprender a través del arte y la cultura contribuye a mejorar el rendimiento en asignaturas como matemáticas e inglés, así como a desarrollar habilidades y comportamientos que permiten a los niños sobresalir en el entorno escolar.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Oportunidades educativas	Estudiantes de familias con bajos ingresos que participan en actividades artísticas tienen tres veces más probabilidades de completar sus estudios y obtener un título académico.
Impacto en la empleabilidad	Aquellos estudiantes que eligen materias artísticas presentan mayores tasas de empleabilidad y estabilidad laboral, subrayando el valor económico de las competencias adquiridas en disciplinas creativas.
Participación cívica y voluntariado	Estudiantes de contextos desfavorecidos que participan en artes escolares tienen el doble de probabilidades de involucrarse en actividades de voluntariado, y un 20% más de probabilidades de votar como adultos jóvenes.
Prevención de reincidencia juvenil	Las personas jóvenes delincuentes que se integran en actividades artísticas presentan un 18% menos de probabilidades de reincidir, destacando el papel transformador del arte en contextos vulnerables.
Ventajas tempranas en la infancia	Los niños y niñas que participan en actividades artísticas en el hogar durante sus primeros años muestran avances significativos en lectura y matemáticas a los nueve años, lo que sugiere un impacto positivo prolongado en su desarrollo académico.
Salud y bienestar	Las personas involucradas en las artes tienen un 38% más de probabilidades de reportar buena salud, resaltando su influencia en la calidad de vida y el bienestar general.

Nota. Adaptado a partir de “ImagineNation: The value of Cultural Learning” de The Cultural Learning Alliance (CLA), 2017, p. 1. Licencia Creative Commons - Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4) 2017 de The Cultural Learning Alliance.

En nuestro contexto más cercano también se han documentado recopilaciones que destacan los impactos positivos de las artes en diversos ámbitos. El estudio de Jordi Baltà y Eva García (2016) identifica cuatro áreas principales de impacto, particularmente relevantes en el ámbito educativo y social:

- Mejora de competencias personales y resultados académicos: El impacto más destacado en los estudios analizados es la mejora de las competencias personales y los resultados académicos en materias no artísticas. Este efecto es especialmente significativo en estudiantes provenientes de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, quienes muestran un rendimiento más sólido en áreas educativas clave gracias a su participación en actividades artísticas.
- Incremento de la motivación general: La participación en actividades artísticas genera un aumento en la motivación del alumnado, lo que resulta crucial para mejorar las tasas de finalización escolar. Este factor también incide positivamente en la inserción laboral, siendo particularmente relevante en estudiantes con menos oportunidades económicas.

- Desarrollo de rasgos de personalidad y habilidades interpersonales: Las actividades artísticas fomentan el desarrollo de habilidades esenciales como la confianza, la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico y la expresión emocional. Aunque estas competencias pueden clasificarse de manera diversa según los estudios, su impacto en el ámbito personal e interpersonal es ampliamente reconocido.
- Incremento de la inclusión social: Las artes promueven una mayor inclusión social al facilitar la incorporación al mercado laboral y reducir la conflictividad social. Además, fomentan diversas formas de participación cívica, como el voluntariado, y fortalecen la integración en las comunidades locales, contribuyendo a la cohesión social.

El capital cultural y educativo muestra una correlación directa y significativa con la frecuencia e intensidad de las prácticas artísticas a lo largo de la vida. Según el estudio sobre la participación cultural de la juventud catalana (2001-2015), los niveles más altos de educación amplían el interés por actividades culturales y refuerzan su práctica efectiva. Las prácticas culturales están significativamente determinadas por el capital cultural y educativo, así como por la clase social. Aquellos con mayores niveles educativos tienden a participar más en actividades de cultura clásica y letrada, como la lectura, visitas a museos y exposiciones, o la asistencia a óperas y conciertos de música clásica. El estudio afirma que el capital educativo “està exercint, ara, més pes en la distribució desigual dels béns i serveis, i que encara ho farà de forma més destacada en el futur proper” (Ariño y Llopis, 2015, p. 21).

La relación entre el nivel educativo y la participación cultural se manifiesta de forma clara en el análisis de actividades culturales. Por ejemplo, el 61% de las personas con estudios terciarios superiores asiste a conciertos, en contraste con solo un 13% de quienes poseen estudios primarios (Ariño y Llopis, 2015). Así, este estudio sitúa que el acceso a bienes culturales está jerarquizado según la clase social y el capital educativo. Esto es evidente en actividades culturales que requieren recursos económicos, como el aprendizaje de habilidades artísticas o los viajes culturales, que están más presentes en las clases altas y medias-altas (Ariño y Llopis, 2015).

En este sentido, el impacto de las actividades artísticas en la educación se caracteriza por su dimensión multidimensional, ya que beneficia tanto a nivel individual como colectivo. Aunque sus efectos pueden observarse directamente en los resultados escolares, su influencia va mucho más allá, moldeando la vida social y comunitaria de las personas. Este impacto es particularmente relevante en contextos desfavorecidos, donde las artes pueden ofrecer herramientas para superar barreras estructurales y promover la inclusión social. En estos contextos el arte y la cultura se consolidan como herramientas esenci-

ales para la reconstrucción comunitaria y la cohesión social. Según Monclús (2018), estas prácticas artísticas y culturales, cuando se realizan desde una perspectiva inclusiva, actúan como catalizadores para la participación ciudadana y la generación de redes de apoyo en comunidades desfavorecidas.

Es Mónica Pérez Muñoz (2002) quien propone tres categorías fundamentales para analizar la relación entre arte y educación: educación en el arte, educación para el arte y educación a través del arte. Estas categorías abarcan diferentes enfoques sobre cómo integrar las artes en los procesos educativos, desde el aprendizaje técnico hasta su uso como herramienta para metas transformadoras. En la tabla 2 se detallan las características de cada una.

Tabla 2

Categorías entre arte y educación

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Educación en el arte	Este enfoque se centra en enseñar la historia del arte, incluyendo sus movimientos, escuelas, autores y obras destacadas. El arte se convierte así en el contenido principal de la educación, proporcionando una base teórica que permite a los estudiantes comprender las tradiciones y transformaciones artísticas a lo largo del tiempo.
Educación para el arte	Aquí, el objetivo es dominar las competencias técnicas relacionadas con disciplinas artísticas como la pintura, la literatura o la música. Las artes no solo son el contenido educativo, sino también su finalidad, ya que este enfoque incluye también la enseñanza histórica y teórica del arte, pero con énfasis en la práctica.
Educación a través del arte	Este modelo utiliza las artes como una estrategia educativa para alcanzar metas supraeducativas, es decir, objetivos que trascienden el aprendizaje técnico. Su propósito principal es mejorar la calidad de vida de las personas. Por ejemplo, los malabares pueden ser utilizados como herramienta pedagógica para trabajar la tolerancia a la frustración, demostrando cómo las artes pueden aplicarse para fortalecer competencias emocionales y sociales.

Nota. Adaptado a partir de “La educación a través del arte en la educación social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte” de M. Pérez, 2002, *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9, 287-298. Licencia Creative Commons Reconocimiento - No Comercial (by-nc) 2012 de M. Pérez.

En la misma línea, la investigadora Ascensión Moreno (2016) aporta el concepto de mediación artística, que define el arte y la educación como herramientas clave para “acompañar a personas y grupos en procesos de desarrollo comunitario y en la construcción de una cultura de paz” (p. 15). La mediación artística se configura como un enfoque interdisciplinar que vincula los lenguajes artísticos con la intervención social y educativa,

orientado a promover la inclusión, el empoderamiento y el desarrollo comunitario. Este enfoque nace de la integración de disciplinas como la educación social, la educación artística y la arteterapia, destacándose por su capacidad para generar procesos de transformación social en contextos de vulnerabilidad. Su propósito principal radica en promover cambios significativos en el desarrollo personal, grupal y comunitario, a través de procesos creativos que faciliten la resiliencia, el empoderamiento y la simbolización. Las acciones de mediación artística se diseñan como espacios seguros y horizontales, en los que la diversidad es valorada y las capacidades individuales son potenciadas. Bajo esta perspectiva, las actividades artísticas no solo facilitan el aprendizaje técnico o creativo, sino que también generan espacios para la reflexión colectiva, el empoderamiento y la cohesión social.

De esta manera, los modelos educativos basados en las artes, como los propuestos por Pérez Muñoz (2002) o Ascensión Moreno (2016), no solo facilitan el aprendizaje técnico y teórico, sino que también fortalecen habilidades sociales críticas. Estas competencias, como la creatividad, la colaboración y la responsabilidad, son esenciales para abordar desafíos sociales contemporáneos. En este sentido, la educación mediada o a través de las artes y la cultura se posiciona como un puente entre el desarrollo personal y la transformación comunitaria, fomentando contextos para la autonomía individual y el empoderamiento colectivo. En este contexto, la Educación Social tiene como uno de sus objetivos “la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales de ocio y participación social” (Asedes, 2007, p. 38)

Y a la vez, busca un equilibrio entre la acción y la reflexión, identificando dos responsabilidades clave: acoger y delimitar (Asedes, 2007). Donde acoger implica incluir a personas y colectivos en espacios de relación que permitan construir procesos de cambio y desarrollo cultural, y delimitar hace referencia a establecer acuerdos, compromisos y límites que guíen estas acciones hacia fines transformadores y socializadores.

Las actividades culturales y artísticas, tanto en sus formas como en sus contenidos, se posicionan como elementos clave para la transformación del universo simbólico colectivo. Este potencial transformador hace que las artes sean un espacio privilegiado para los procesos educativos que colocan a la persona en el centro, permitiéndole adquirir herramientas tanto personales como colectivas para su desarrollo y el de su comunidad. Este enfoque educativo busca que las personas puedan analizar críticamente su realidad y transformarla colectivamente, basándose en valores como la cooperación, el apoyo mu-

tuo, el esfuerzo y la solidaridad. En este sentido, el arte y la educación se convierten en derechos fundamentales que garantizan a las personas la posibilidad de acceder, crear y decidir sobre la cultura. Esto permite construir realidades individuales y comunitarias desde una posición de protagonismo y empoderamiento. El arte y la cultura se consolidan como herramientas fundamentales para fomentar la cohesión social, la convivencia ciudadana y el desarrollo social.

En conclusión, el arte y la cultura no solo son herramientas para el aprendizaje técnico o la expresión creativa, sino que actúan como motores de transformación social y educativa. Su capacidad para abordar problemáticas complejas, fomentar la cohesión social y promover la inclusión los convierte en elementos esenciales en el desarrollo humano. Desde la creatividad individual hasta el empoderamiento colectivo, el arte y la educación configuran un espacio dinámico en el que se entrelazan valores democráticos, participación y transformación simbólica. Esta perspectiva invita a repensar las prácticas educativas, y además desafía a las instituciones y organizaciones culturales a convertirse en espacios más inclusivos y accesibles para todas las personas.

2.2. Los derechos culturales

En el siglo XXI, los derechos culturales se han consolidado como un componente esencial de los derechos humanos, al reconocer la importancia de la cultura no solo como una herramienta de expresión individual, sino también como un motor de cohesión social y desarrollo comunitario. Estos derechos, definidos y protegidos por declaraciones internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y el Convenio de Faro (2005), buscan garantizar tanto el acceso equitativo a los bienes culturales como la participación de las comunidades en su gestión. Sin embargo, desafíos contemporáneos, como la mercantilización de la cultura en el contexto neoliberal, plantean nuevas preguntas sobre cómo equilibrar el valor simbólico y económico de la cultura. Este apartado explora los fundamentos normativos de los derechos culturales y su aplicación práctica, destacando la necesidad de enfoques inclusivos y participativos.

Al analizar textos legislativos y declaraciones políticas internacionales relacionados con el marco de la cultura, se muestra que las principales referencias a los derechos culturales adoptan un enfoque colectivo. Un ejemplo destacado es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que en su artículo 27 establece: “Toda persona tiene derecho a participar libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a partici-

par y beneficiarse del progreso científico”. Este artículo reconoce la participación cultural como un derecho inherente, equiparando su importancia a otros derechos fundamentales.

Asimismo, en el artículo 22, la Declaración sitúa los derechos culturales al mismo nivel que los derechos económicos y sociales, reafirmando su relevancia como parte integral del bienestar humano. Por otra parte, el artículo 29 destaca la relación intrínseca entre los derechos individuales y los deberes hacia la comunidad, subrayando que “solo en comunidad puede desarrollarse plenamente la personalidad de la persona” (Monclús, 2018, p. 44). Este principio refuerza la idea de que los derechos culturales no solo benefician al individuo, sino que también fortalecen los vínculos sociales y comunitarios, promoviendo una sociedad más inclusiva y cohesionada.

También resulta fundamental mencionar la Declaración de Friburgo (2007), presentada por el Observatorio de la Diversidad y los Derechos Culturales, en colaboración con la Organización Internacional de la Francofonía y la UNESCO. Este documento, dedicado exclusivamente a los derechos culturales, aborda aspectos clave para garantizar su cumplimiento. En el artículo 5, se reconoce el derecho al acceso y la participación cultural de manera libre, permitiendo a las personas elegir las actividades culturales en las que deseen involucrarse. Asimismo, el artículo 8 introduce la necesidad de desarrollar estos derechos a través de procesos democráticos que incluyan la elaboración, aplicación y evaluación de decisiones que afecten directamente los derechos culturales.

En el contexto europeo, los derechos culturales han sido promovidos de manera significativa mediante iniciativas como el Convenio de Faro (2005), elaborado por el Consejo de Europa. Este convenio resalta la importancia del patrimonio cultural no solo como un derecho, sino también como una responsabilidad compartida. Además, fomenta una participación y democrática de las comunidades en la gestión y preservación de su patrimonio. Entre sus aspectos más destacados, los artículos 1 y 5 subrayan:

- Artículo 1: El derecho de toda persona a participar en la vida cultural, reconociendo este derecho como un componente esencial de la democracia.
- Artículo 5: La importancia del papel activo de las comunidades en la definición, interpretación y gestión de su patrimonio cultural, enfatizando su involucramiento como un mecanismo para fortalecer la cohesión social.

Estos instrumentos, tanto la Declaración de Friburgo como el Convenio de Faro, refuerzan la dimensión colectiva y participativa de los derechos culturales, promoviendo una visión democrática e inclusiva de la gestión cultural y patrimonial.

La Constitución Española reconoce, en su artículo 44.1, la obligación de los poderes públicos de “promover y tutelar el acceso a la cultura”. De igual manera, en el artículo 9.2, establece que es responsabilidad de las instituciones “facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida [...] cultural”. Este marco jurídico refuerza el acceso y la participación como derechos culturales fundamentales. En un ámbito más concreto, el Estatuto de Autonomía de Cataluña, en su artículo 22, amplía este derecho al garantizar que “todas las personas tienen derecho a acceder en condiciones de igualdad a la cultura y al desarrollo de sus capacidades creativas individuales y colectivas”.

Merece especial atención la Agenda 21 de la Cultura, aprobada en 2004 por diversos municipios de todo el mundo. Este documento refleja un compromiso con los derechos humanos, la diversidad cultural, la inclusión social, la sostenibilidad, la democracia participativa y la creación de condiciones para la paz. En España, forman parte de esta iniciativa ciudades como Barcelona, Bilbao, Las Palmas de Gran Canaria y Zaragoza, entre otras. Este compromiso destaca la importancia de los gobiernos locales en la implementación de políticas culturales inclusivas.

De manera más específica, la ciudad de Barcelona ha avanzado significativamente en este ámbito con la aprobación de la medida de gobierno municipal titulada *Cap a una política pública de cultura i educació* (Ajuntament de Barcelona, 2019). Este plan adopta una perspectiva amplia e innovadora, integrando las políticas culturales y educativas con el objetivo de abordar las desigualdades en el derecho a participar en la vida cultural. Además, busca garantizar el acceso equitativo a la práctica cultural y fomentar la participación ciudadana, reconociendo la cultura como un derecho universal y un pilar esencial para la cohesión social.

En todos estos marcos legales y normativos se evidencia un enfoque comunitario y participativo que sitúa los derechos culturales como derechos indispensables para el desarrollo pleno de las personas. Este enfoque resalta la importancia de garantizar tanto el acceso como la participación de los ciudadanos en la vida cultural, promoviendo la inclusión social y la cohesión comunitaria. La implementación de estos derechos no solo depende de las disposiciones legales, sino también de las prácticas culturales y artísticas que surgen en contextos cotidianos. Estas prácticas son esenciales para materializar los derechos culturales, ya que aseguran el acceso a propuestas artísticas y culturales de calidad (*consumo*), la oportunidad de involucrarse directamente en la creación cultural (*práctica*), y la capacidad de influir y decidir activamente en los procesos culturales (*participación*).

Así, el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para ejercer estos derechos se convierte en una condición fundamental para su efectividad. Se trata del desarrollo de unas competencias individuales que son puestas en práctica en colectivo, en comunidad. En este sentido, garantizar los derechos culturales implica adoptar una perspectiva basada en el ac-

ceso, eliminando restricciones discriminatorias de tipo normativo, físico o económico. Este enfoque refuerza la idea de que la cultura no debe ser un privilegio de unos pocos, sino un derecho universal que fomente el empoderamiento individual a través del colectivo.

Es importante destacar dos conceptos fundamentales en el desarrollo de los derechos culturales y en el diseño de las políticas culturales. Son la democracia cultural enfocada en la participación en la creación y gestión cultural, y la democratización de la cultura enfocada en garantizar el acceso universal a bienes culturales. Estos conceptos, aunque surgidos en contextos históricos distintos, son complementarios y mantienen plena vigencia en la actualidad.

En Europa, la democratización de la cultura emergió tras la Segunda Guerra Mundial como parte del fortalecimiento del estado de bienestar. Este enfoque buscaba garantizar el acceso universal a las expresiones de la denominada alta cultura, como el teatro clásico, la ópera o las artes plásticas, independientemente del nivel socioeconómico de las personas). Su objetivo principal era llevar estos bienes culturales al mayor número posible de personas, difundiéndolos a través de instituciones y políticas públicas (Monclús, 2018). Aunque esta perspectiva fue pionera en reconocer la cultura como un derecho, en muchos casos enfatizó la difusión unidireccional, dejando a los ciudadanos en un rol predominantemente pasivo.

En contraste, la democracia cultural, que comenzó a consolidarse en los años 60, pone el foco no solo en el acceso, sino en la participación de la ciudadanía en la vida cultural. Este concepto fue impulsado por movimientos sociales que reclamaban un papel más activo para las comunidades, enfatizando el derecho de las personas a ser creadoras y a participar en la construcción de los significados culturales (Monclús, 2018). Cuestionando la noción de “cultura oficial”, la democracia cultural promueve la expresión artística como una herramienta para el desarrollo social y comunitario.

En este marco, la política cultural debe garantizar que la participación cultural sea un derecho efectivo, convirtiendo a la ciudadanía en un sujeto activo y creador, en lugar de un receptor pasivo de propuestas culturales predefinidas. Este enfoque fomenta la creatividad y la inclusión, potenciando la capacidad de las personas para contribuir al desarrollo de sus comunidades. Como lo demuestra el Convenio de Faro (Consejo de Europa, 2005), la democracia cultural sigue siendo un pilar central en la actualidad, al priorizar la participación ciudadana en el cuidado, valoración y gestión del patrimonio cultural. Así, los derechos culturales adquieren una dimensión transformadora en contextos vulnerables. Garantizar el acceso a la cultura implica desarrollar competencias individuales que puedan integrarse en dinámicas colectivas. Estas prácticas, diseñadas para contextos

desfavorecidos, permiten a las comunidades apropiarse de los procesos culturales, redefiniendo su identidad y fortaleciendo sus redes sociales. Esto implica enfrentar el reto de abordar barreras menos visibles, como la exclusión cultural derivada de diferencias lingüísticas, de género o generacionales. En este sentido, promover actividades artísticas inclusivas que reflejen las diversidades locales es esencial para garantizar que todas las personas puedan ejercer su derecho a la participación cultural.

En definitiva, tanto la democratización de la cultura como la democracia cultural abordan el acceso a la cultura desde perspectivas distintas pero complementarias. Mientras que la primera se enfoca en garantizar el acceso a los bienes culturales, la segunda promueve la participación de las comunidades en la creación y gestión cultural, reconociendo su derecho a definir y transformar sus propias prácticas culturales en función de sus necesidades e intereses. Sin embargo, el impacto cultural más enriquecedor se alcanza cuando se combinan los principios de democratización de la cultura con los de democracia cultural. Este enfoque integral no solo asegura el acceso a bienes culturales, sino que también fomenta la participación de los ciudadanos en su creación y gestión. Según Monclús (2018), “el acceso a un repertorio de códigos estéticos bien elaborados y de calidad motiva a los ciudadanos a involucrarse en actividades culturales” (p. 63). Este doble enfoque amplifica tanto la comprensión como la práctica cultural, ofreciendo herramientas para el empoderamiento individual y colectivo.

Un ejemplo paradigmático de esta integración es el circo social, donde los participantes no solo se involucran activamente en la creación artística, sino que también tienen la oportunidad de inspirarse asistiendo a espectáculos profesionales de calidad. Este modelo combina la práctica creativa con la difusión cultural, fomentando el desarrollo de competencias individuales, como la creatividad y la resiliencia, mientras fortalece la cohesión comunitaria. Al alinear los principios de democracia cultural y democratización de la cultura, el circo social se presenta como una herramienta transformadora que vincula el acceso cultural con la participación.

A pesar de los avances normativos en la protección de los derechos culturales, las dinámicas económicas contemporáneas, particularmente aquellas impulsadas por el sistema neoliberal, han planteado retos significativos para su implementación efectiva. La mercantilización de la cultura, al priorizar su valor económico sobre su dimensión simbólica y social, dificultan el acceso universal a los bienes culturales y limitan la participación de los sectores más vulnerables. Estas tensiones subrayan la necesidad de enfoques complementarios entre la democratización de la cultura y la democracia cultural, como herramientas clave para contrarrestar las desigualdades culturales.

En el contexto del sistema neoliberal, resulta inevitable abordar el enfoque economicista y su impacto en los derechos culturales. Según Ben (2024), la crisis económica de principios del siglo XXI representó un punto de inflexión en las políticas públicas, caracterizado por una significativa reducción del gasto en servicios esenciales como la educación, la sanidad y los servicios sociales, lo que afectó profundamente al acceso a la cultura. Este retroceso llevó a una reconfiguración del papel de la cultura, que comenzó a concebirse como una mercancía con capacidad de generar beneficios económicos, empleo y dinamizar las economías locales. El caso de las industrias culturales, como el cine y la música, ejemplifica esta transformación. Estas industrias demostraron ser motores económicos relevantes, capaces de generar riqueza y empleo, y de posicionarse como sectores estratégicos en muchas economías. Sin embargo, este enfoque económico conlleva un riesgo evidente: la mercantilización de la cultura puede desvirtuar su dimensión simbólica y excluir a sectores desfavorecidos de su acceso. Aunque estas industrias han demostrado ser motores económicos significativos, este enfoque plantea un riesgo evidente al priorizarse su valor económico, se diluyen las dimensiones simbólica, social y comunitaria de la cultura, dejando a los sectores más vulnerables excluidos del acceso y participación cultural (Monclús, 2018).

Frente a la tendencia neoliberal de reducir la cultura a su valor de mercado, los enfoques de democracia cultural y democratización de la cultura destacan la importancia de reconocer la cultura como un derecho y un bien común. Estos conceptos proponen alternativas inclusivas y participativas que permiten equilibrar la dimensión económica de la cultura con su papel como vehículo de transformación social, asegurando que ningún colectivo quede excluido de los beneficios simbólicos y materiales que esta puede ofrecer.

En conclusión, los derechos culturales, definidos como pilares fundamentales de los derechos humanos, son indispensables para construir sociedades más inclusivas y democráticas. Desde su dimensión normativa hasta su aplicación práctica, estos derechos trascienden el acceso al consumo cultural, promoviendo la participación y la creatividad colectiva. Sin embargo, los retos contemporáneos, como la mercantilización de la cultura, requieren un compromiso renovado para equilibrar su dimensión económica con su papel simbólico y social. La integración de enfoques complementarios, como la democratización de la cultura y la democracia cultural, ofrece una hoja de ruta para garantizar que la cultura sea un derecho universal, accesible y transformador para todas las personas, especialmente aquellas en contextos vulnerables.

2.3. A modo de resumen

El capítulo 2 ha puesto de manifiesto la relevancia del arte, la cultura y la educación como pilares fundamentales para el desarrollo humano, social y comunitario, destacando su capacidad transformadora en contextos contemporáneos marcados por desigualdades y desafíos globales. A partir de los conceptos presentados, se pueden extraer las siguientes ideas clave:

1. Más allá de su dimensión estética, el arte y la cultura se consolidan como motores de cohesión social, fortaleciendo las identidades colectivas y promoviendo valores como la inclusión, la solidaridad y la democracia. Esto refuerza la idea de que estas prácticas no son exclusivas de una élite, sino que deben ser accesibles a todas las personas.
2. Las categorías de educación en el arte, para el arte y a través del arte permiten comprender cómo el aprendizaje artístico puede trascender los límites técnicos y convertirse en un vehículo para alcanzar objetivos supraeducativos. Este enfoque fomenta competencias emocionales, sociales y comunitarias que son esenciales para la transformación social.
3. El análisis normativo y práctico de los derechos culturales subraya su importancia como componentes esenciales de los derechos humanos. Garantizar el acceso universal a la cultura y promover la participación en su gestión son condiciones indispensables para construir sociedades inclusivas y democráticas. Los marcos internacionales y locales analizados, como el Convenio de Faro y la Declaración de Friburgo, destacan el papel crucial de la participación comunitaria.
4. La democracia cultural y la democratización de la cultura se complementan en su objetivo de garantizar el acceso a los bienes culturales y la participación en su creación y gestión. Este equilibrio permite contrarrestar los efectos de la mercantilización de la cultura, asegurando que su valor social frente al consumo masivo.
5. El impacto del sistema neoliberal y la mercantilización de la cultura ha generado barreras significativas para su acceso, especialmente para los sectores más vulnerables. En este contexto, se refuerza la necesidad de políticas culturales inclusivas que integren enfoques de democratización y democracia cultural, permitiendo que la cultura actúe como un bien común y un motor que genera ciudadanía activa para el cambio social.

Capítulo 3

**EL CIRCO SOCIAL.
DEL ESPECTÁCULO
A LA ACCIÓN SOCIAL,
EDUCATIVA Y
COMUNITARIA**

En este capítulo se explora el concepto del circo social como herramienta educativa y de transformación social, examinando su evolución histórica, su fundamentación teórica y su aplicación práctica en diversos contextos. Se parte de una mirada retrospectiva que analiza cómo el circo tradicional se reinventó para adaptarse a los cambios sociales y culturales, dando lugar al Circo Contemporáneo o Nuevo Circo, y cómo esta transformación sentó las bases del circo social como movimiento global.

A lo largo del capítulo, se describe cómo el circo social ha logrado consolidarse como una estrategia efectiva para fomentar el desarrollo personal, grupal y comunitario, especialmente en entornos de vulnerabilidad. Se presentan las definiciones y características clave del circo social, así como sus objetivos educativos y metodologías, destacando su capacidad para promover la inclusión, la creatividad y el empoderamiento.

Además, este capítulo ofrece una visión detallada de las técnicas circenses utilizadas en el circo social, las áreas de intervención educativa que abordan y su potencial para generar cambios significativos a nivel individual, grupal, comunitario y sociopolítico. De esta forma, se establece un marco teórico y práctico que sirve como base para entender la relevancia del circo social en el ámbito educativo y social, y su conexión con los objetivos de esta tesis.

Por último, se analiza el papel central del formador o formadora de circo social, resaltando las competencias necesarias para desempeñar esta labor y su impacto en la implementación de proyectos. También se incluyen experiencias concretas que ilustran cómo el circo social se ha integrado en diferentes contextos y comunidades, desde iniciativas locales hasta redes internacionales.

3.1. Origen y evolución del circo social

El circo tradicional enfrentó una profunda crisis con la aparición del cine y la televisión, cuya expansión durante la segunda mitad del siglo XX debilitó sus infraestructuras, redujo sus apoyos y provocó una significativa disminución de audiencia. Sin embargo, a finales de los años 70, se produjo un renacimiento de este arte que “ha pasado del circo tradicional al concepción de Nuevo Circo o circo contemporáneo” (Ballester, 2019, p.37). Esta nueva

propuesta se caracterizó por la exploración de formas innovadoras para crear espectáculos, así como por la incorporación de nuevos lenguajes artísticos, como la danza y el teatro.

Además, la transmisión de los conocimientos circenses dejó de limitarse al ámbito familiar y a las carpas tradicionales. Las disciplinas del circo comenzaron a impartirse a personas interesadas en contextos alternativos, como gimnasios. Un ejemplo destacado en Cataluña es el caso de Roger Andreu i Laserre, acróbata y payaso conocido como Rogelio Rivel, hermano del célebre Charly Rivel. Este artista culminó su carrera profesional como docente en instituciones como la Peña Cultural Barcelonesa, la Escuela de Actores de Barcelona y Àrea Dansa. Su contribución a la formación de una gran cantidad de artistas y la importancia de su legado llevaron a que la única escuela profesional de circo en Cataluña fuera nombrada en su honor.

En el Nuevo Circo, los espectáculos dejaron de centrarse exclusivamente en la carpa tradicional para trasladarse a espacios comunitarios, sociales y compartidos. Fue en este contexto cuando el circo comenzó a consolidarse como una estrategia de acción socioeducativa y un medio de transformación social.

Este movimiento buscaba trascender el espectáculo tradicional, utilizando el lenguaje artístico como una herramienta de dinamización en calles y barrios. Ejemplos destacados de esta transformación incluyen la Escuela de Circo en Bruselas (Bélgica), el Ateneu Popular 9 Barris en Cataluña y el Cirque du Soleil en Canadá, que ilustran esta evolución.

En América Latina, el impulso para el desarrollo del circo social surgió en un encuentro de teatro realizado en la ciudad de Vancouver (Canadá) en 1995. En este evento participaron organizaciones de Chile, Colombia y Brasil, con el respaldo de Jeunesse de Monde y el Cirque du Soleil (Pérez, 2019). A partir de esta iniciativa, se planteó un ambicioso proyecto para promover experiencias de circo social en estos tres países. Como parte del compromiso, el programa Cirque du Monde del Cirque du Soleil asumió la tarea de capacitar a un grupo de artistas para convertirse en formadores y formadoras en esta disciplina.

En sus inicios, en todos estos lugares, la necesidad de compartir el circo fue la principal motivación que impulsó a muchas personas a enseñar y aprender. No había una construcción socioeducativa formal detrás, sino simplemente el deseo de transmitir algo que había transformado sus vidas. Era una forma de compartir aquello que les hacía felices, basada no tanto en enfoques teóricos o prácticos, sino en la pasión y el amor. Desde esta perspectiva emocional y espontánea, continúan surgiendo personas y grupos que reflexionan y comparten sus experiencias desde lo cotidiano. A la vez, este movimiento se

complementa progresivamente con formaciones y estudios más sistematizados, tal como se muestra a lo largo de este capítulo.

En el Estado español, el concepto de circo social como tal comenzó a tomar forma en 2008 (Ballester y Alcántara, 2020), cuando Cirque du Monde, a través de un convenio con el Ateneu Popular 9 Barris, inició diversas formaciones dirigidas a formadores y formadoras de circo social. Estas iniciativas atrajeron a profesionales de toda Cataluña, quienes ya llevaban años utilizando el circo como herramienta educativa y de transformación social. Dichas formaciones fueron descritas como “un momento para poner nombre a muchas cosas de las que hacíamos desde hacía muchos años y ver que lo que pasaba en Europa u otros lugares del mundo estaba en la línea de lo que nosotros trabajábamos” (Ballester y Alcántara, 2020, p. 17).

A lo largo de los años, los proyectos de circo social han surgido para dar respuesta a diversas necesidades, creciendo y estableciendo relaciones entre ellos. En la actualidad, existen cientos de proyectos distribuidos por todo el mundo. El *Portrait of Social Circus*, elaborado en 2015 por Cirque du Monde, el departamento de circo social de Cirque du Soleil, presenta datos globales que reflejan la magnitud del sector: más de quinientas organizaciones en setenta países, más de doscientos mil jóvenes participantes anuales y más de cinco mil puestos de trabajo generados.

En Latinoamérica, por ejemplo, se encuentra la Red del Circo del Mundo de Brasil, que reúne a 21 organizaciones, y en Chile, la Red del Circo del Mundo, integrada por 10 entidades de circo social. En Europa, destaca la red Caravan, que agrupa a 14 escuelas de circo social y cuenta con 21 organizaciones asociadas de diferentes partes del mundo. En Italia, la red AltroCirco incluye 27 proyectos de circo social repartidos por todo el país.

En el Estado español se encuentra la Federación Española de Escuelas de Circo Socioeducativo (FEECSE), creada en 2013 y que agrupa a más de 30 entidades. Esta federación plantea el concepto de circo socioeducativo como un paraguas que abarca una amplia gama de propuestas. Estas incluyen desde iniciativas dirigidas a personas en situaciones de vulnerabilidad hasta otras cuyo objetivo es aprender circo como actividad recreativa, sin buscar la formación de artistas profesionales ni trabajar exclusivamente con colectivos vulnerables. Por ejemplo, la FEECSE ha desarrollado el concepto de “circo joven” para referirse a este tipo de proyectos.

Entre las iniciativas vinculadas a la FEECSE, destacan proyectos de referencia en diferentes puntos del territorio, desde Galicia hasta Canarias, pasando por Salamanca. Algunos

ejemplos son Donyet Ardit en Alicante, cuyo trabajo ha evolucionado de talleres puntuales a una escuela de circo social; Acirkaos en Menorca, que ha desarrollado su propia propuesta de acción a partir de encuentros internacionales de verano; y la Escuela de Circo Social del casco viejo de Zaragoza, que comenzó en un solar y ha operado en distintos espacios y equipamientos, enfrentándose ahora al desafío de crecer y explorar nuevos modelos.

En Cataluña se han desarrollado diversas experiencias de circo social a lo largo de los últimos años, cada una adaptada a un colectivo, periodo, organización, financiación o grupo impulsor diferente, pero unidas por una finalidad transversal: utilizar el circo como herramienta educativa y de transformación social. En la comarca del Berguedà, destacaba el proyecto *Valldaura Circ* de la entidad Amalgama, dirigido a jóvenes con patologías duales. En Montcada i Reixac, ADIMIR, una asociación de personas con discapacidad trabajaba con personas con autismo en el marco del programa *IntegrARTE*. Un proyecto similar se desarrolló en Tarragona bajo el nombre *¾ de Circ*, impulsado por la compañía de Teatro Ganyotes. En la ciudad de Barcelona, distintas administraciones públicas también han apostado por el circo como herramienta educativa. Un ejemplo es el programa *Circ Enginy*, que el Consorcio de Educación de Barcelona lleva a cabo junto con el Ateneu Popular 9 Barris, incorporando el circo en el currículo escolar. Otros proyectos destacados, relacionados con la prevención y promoción de la salud, incluyen *Generació Circ*, enfocado en adolescentes y contexto de análisis en esta tesis doctoral, y *El Gran Circ*, dirigido a personas mayores de 65 años y que ofrece un espacio intergeneracional. Ambos proyectos comunitarios son desarrollados por el Ateneu Popular 9 Barris en colaboración con distintos agentes del territorio y con el apoyo de la Agencia de Salud Pública de Barcelona. En el ámbito internacional, pero con igual impacto, se encuentra la propuesta educativa de Payasos sin Fronteras, que extiende la solidaridad desde Cataluña a cualquier rincón del mundo. Cada una de estas iniciativas refleja y construye lo que se entiende por circo social, definiendo su esencia a través de las voces y acciones de sus protagonistas.

En los últimos años, han surgido algunas publicaciones impulsadas por redes profesionales e internacionales, como Caravan (2014), Cirque du Soleil (2015), Altro Circo (2018) y Cuerda Firme (2016). También se han publicado libros relevantes, entre ellos los de Pérez (2019 y 2020), Alcántara (2016) y Ballester y Alcántara (2020), además de una tesis doctoral reciente de Ballester (2019), única en el Estado español. Sin embargo, en comparación con otros lenguajes educativos, el ámbito del circo social sigue careciendo de investigaciones académicas y profesionales que sistematicen sus prácticas y evidencien sus beneficios.

Desde 2019 y hasta la actualidad, se ha desarrollado un *Pla d'Impuls del Circ* promovido por el Departamento de Cultura de la Generalitat de Catalunya, en coordinación con

diversos agentes. Este plan abarca distintas medidas de fomento y promoción del circo en general. Específicamente, el Ateneu Popular 9 Barris gestiona de forma comunitaria el apartado del circo social, enfocado en una investigación que busca generar teoría y herramientas en torno a la resignificación del concepto de circo social, su relación con la diversidad física y mental, y la perspectiva de género.

En definitiva, el circo social es una actividad artística, social y educativa que, desde sus inicios modestos en los años 80, ha evolucionado hasta convertirse en un movimiento dinámico que beneficia a cientos de miles de personas en todo el mundo.

3.2. El circo como herramienta educativa y de construcción comunitaria

El circo ha transformado su práctica, trasladándose de las tradicionales carpas multicolores a los espacios comunitarios, donde se ha convertido en una herramienta clave para la acción socioeducativa y el fortalecimiento del tejido social. Este enfoque, conocido como “Circo Social”, es promovido por diversas organizaciones tanto a nivel estatal como internacional. Estas entidades utilizan este lenguaje artístico para crear entornos que impulsen el empoderamiento individual a la vez que colectivo, fomentando al mismo tiempo la construcción de vínculos comunitarios con un propósito transformador.

La Asociación de Profesionales del Circo de Cataluña define el circo social como “un proceso de enseñanza y aprendizaje de técnicas circenses que tiene como finalidad el desarrollo de comunidades y la inclusión de personas en situación de riesgo social (Ballester y Renau, 2014, p. 3)”. Por su parte, la red europea de circo social Caravan lo describe como una herramienta innovadora para la educación y la inclusión social de niños, jóvenes y adultos con menos oportunidades. Dice que es “una herramienta intercultural que favorece los vínculos comunitarios entre los y las participantes, elevando su autoestima y confianza, mejorando su alfabetización física y desarrollando sus habilidades para la vida» (Dubois et al., 2014, p. 9).

AltroCirco (2014), la red de circo social en Italia considera esta práctica como una estrategia eficaz de promoción de la salud en el territorio, es decir, como “la gestión responsable de la propia senda de crecimiento y cohesión social, a través de la lucha contra el malestar y la ampliación de oportunidades de participación y de desarrollo individual y comunitario” (p. 2). Por su parte, autores como Pérez (2008) sostienen que el circo social se puede entender como “el traslado de este arte desde las carpas multicolores hacia espacios comunitarios para utilizarse como herramienta de intervención psicosocial comunitaria,

transformándose en un medio para intervenir de manera lúdica sobre niños, niñas y jóvenes en riesgo social” (p. 15). En una línea similar, Alcántara (2016) define el circo social como “una herramienta educativa para el empoderamiento de personas y comunidades en situaciones de desigualdad social” (p. 957).

El circo social es un concepto que se adapta y se construye según las necesidades del territorio donde se desarrolla, los agentes que lo implementan y las personas participantes. “El concepto de circo social es cambiante, poroso, absorbente, autoconstruido. Enriquecido por las vivencias personales y colectivas, lo que lo hace único y complejo” (Ballester y Alcántara, 2020, p. 20). Una búsqueda de elementos comunes dentro de una definición amplia indica que el circo es una herramienta educativa accesible para cualquier persona, que actúa en los planos personal, grupal y comunitario, proporcionando herramientas y habilidades sociales que favorecen tanto la mejora individual como la implicación en el entorno más cercano. Todo ello contribuye a fortalecer las relaciones y mejorar las condiciones de vida desde una perspectiva basada en los derechos.

No es un concepto exento de debate. El hecho de que algunas definiciones se centren en los colectivos destinatarios y en la exclusión social genera contradicciones y debates significativos. Resulta fundamental reflexionar sobre el contenido y el significado de las palabras. Aunque el circo social pueda buscar el empoderamiento, existe el riesgo de etiquetar a las personas con las que se trabaja. Esto podría llevar a pensar que el circo social está dirigido exclusivamente a los pobres y los gorditos. Sin embargo, señalar las desigualdades de la sociedad y utilizar el circo como herramienta para tomar conciencia de ellas y trabajar por el cambio es una apuesta de gran calado político y democrático.

En esta línea, Ballester y Alcántara (2020) destacan que el término *social* no se refiere necesariamente a los colectivos involucrados, sino al modo en que se desarrolla la práctica educativa: de manera colectiva, con lógicas horizontales, fomentando la interacción social y el empoderamiento de las comunidades. Así, se propone una metodología centrada en la persona, el grupo y la comunidad, con el objetivo de generar conciencia sobre la realidad y transformarla. Este enfoque reconoce que todas las personas tienen derecho a la cultura, a participar activamente en su entorno y a construir sus propios caminos de vida.

Este debate ha sido uno de los motivos para plantear la resignificación del concepto de circo social en el marco del *Pla d’Impuls del Circ* de la Generalitat de Catalunya (2019-2022). En las discusiones del grupo de trabajo se identifican algunos elementos comunes entre la diversidad de proyectos de circo social analizados. Estos elementos son los siguientes (Vidal-Ribas, 2021):

1. La metodología de las sesiones de trabajo, donde resulta fundamental el papel de la persona profesional en el ámbito circense y social. En la mayoría de los casos, ambas funciones recaen en una misma figura.
2. El trabajo colaborativo entre las diferentes entidades de un territorio o aquellas que comparten una necesidad común. Este enfoque implica la creación de objetivos alineados, una organización conjunta y un seguimiento que trasciende el espacio de las clases de circo, incluyendo aspectos como la relación con las familias.
3. La intencionalidad que da sentido al proyecto y justifica su existencia. Es el motivo que origina la acción y adquiere mayor relevancia si el diseño del proyecto es el resultado de un trabajo compartido entre diversas entidades u organizaciones.
4. La finalidad, entendida como aquello que se busca alcanzar mediante el proyecto de circo social. No es casualidad que se trabajen tanto objetivos técnicos como sociales, tanto en el espacio de las clases como en la comunidad más cercana. Existe una intencionalidad clara al utilizar el circo social como herramienta.

Según Pérez (2008), las características que definen al circo como herramienta educativa son las siguientes:

1. Carácter de arte popular. El circo se acerca a la comunidad y conecta con ella, sin estar vinculado a un estatus social específico.
2. Riesgo controlado. Propone desafíos físicos, emocionales y sociales que pueden ser realizados bajo la supervisión de un equipo profesional.
3. Práctica en la comunidad. Se desarrolla en entornos cercanos a los participantes, como plazas, calles o centros comunitarios.
4. Sentido de comunidad e identidad grupal. La práctica grupal fomenta el sentimiento de pertenencia, el reconocimiento del grupo y la comunidad a la que se pertenece.
5. Vínculos afectivos. Promueve relaciones basadas en el compañerismo, el apoyo mutuo y la empatía, permitiendo comprender éxitos, frustraciones, limitaciones y potencialidades de las demás personas.
6. Respeto por el otro. La práctica circense requiere aprender a trabajar en colaboración, lo que demanda confianza y respeto mutuo.
7. Logros percibidos rápidamente. A través de un aprendizaje progresivo, se alcanzan pequeños objetivos que generan satisfacción personal y fortalecen la autoconfianza.

8. Sensibilización a través de las muestras. Permite trabajar la expresión de emociones y mensajes, movilizandoy sensibilizando a la comunidad, además de ofrecer nuevos puntos de vista.
9. Autogestión y empoderamiento. Busca formar individuos activos en su comunidad, promoviendo la autogestión tanto a nivel personal como colectivo.
10. Factores protectores y socializantes. Fomenta el diálogo, la escucha y la creación de espacios para la comunicación y el apoyo emocional, fortaleciendo la confianza, la autoestima y el sentido del humor, mientras sensibiliza y potencia la reflexión de los participantes, sus familias y la comunidad.

Para Michel Lafortune y Anne Bouchard (2013), integrantes del equipo de Cirque du Monde del Cirque du Soleil, el planteamiento del circo social se fundamenta en siete pilares esenciales para alcanzar los objetivos de intervención. Estos pilares son:

1. Espacio lúdico y seguro. El circo social promueve el juego y el disfrute en un entorno seguro, tanto físicamente, para evitar lesiones durante la actividad, como emocionalmente, ofreciendo un espacio donde las personas puedan expresarse libremente sin temor al juicio de los demás.
2. Vínculo con la comunidad. La práctica circense fomenta conexiones con el entorno cercano, como la familia, las amistades o espacios comunitarios como plazas y centros sociales. Además, genera una mediación entre las personas participantes y su comunidad, provocando cambios en la percepción mutua.
3. Expresión y creatividad. Las artes circenses brindan un marco para explorar la creatividad, expresarse y dar forma a su imaginario, lo que permite tanto el desarrollo personal como la capacidad de influir en el entorno.
4. Colaboración entre sociedad y circo. Se basa en la cooperación entre la experiencia social y la experiencia circense. La riqueza de este enfoque radica en el trabajo conjunto entre ambas disciplinas y sus profesionales.
5. Duración en el tiempo. Aunque los efectos de estas actividades pueden ser significativos en el corto plazo, los proyectos a largo plazo son los que permiten cambios profundos y fortalecen el sentimiento de pertenencia.
6. Centrado en los participantes. La participación debe ser voluntaria y motivada. Si los talleres resultan atractivos para las personas participantes, estas querrán

regresar, convirtiendo el interés individual en un eje central del proyecto.

7. Las asociaciones. La colaboración entre diferentes entidades es clave para implementar los proyectos. Mientras que el ámbito social aporta el conocimiento sobre las personas destinatarias, su entorno y estrategias organizativas, el ámbito circense contribuye con la pedagogía, los lenguajes artísticos y la integración de estos en el plano social.

La organización italiana AltroCirco (2014) identifica las siguientes características como determinantes en los proyectos de circo social:

1. Se desarrollan a partir de una rigurosa fase de planificación que define objetivos, estrategias, metodologías y acciones concretas.
2. Las intervenciones están orientadas a abordar problemáticas económicas, sociales o culturales, o la falta de oportunidades de un colectivo específico. Estos objetivos se ajustan periódicamente en función del contexto donde se desarrolla el proyecto.
3. El profesional de circo social debe poseer competencias específicas tanto en el ámbito técnico y artístico (dominio de técnicas circenses y habilidades pedagógicas) como en el ámbito cultural y relacional. Además, puede recurrir a otros especialistas si las necesidades del contexto lo requieren.
4. Prestan especial atención a la relación con el territorio y la comunidad. Para lograr una intervención efectiva y holística, es fundamental entender la red y el entorno de los participantes como un sistema integrado.
5. Requieren la definición de estrategias claras, la adopción de metodologías específicas y un enfoque particular en el trabajo en equipo y el seguimiento de protocolos establecidos.

Estas características reflejan que el circo social busca garantizar la accesibilidad a cualquier persona interesada en participar, haciéndolas sentir valiosas y capaces. Al mismo tiempo, estimula la creatividad y promueve las habilidades sociales de los y las participantes, fomentando su implicación en la sociedad a través de su entorno comunitario cercano para impulsar cambios y mejoras sociales. En esencia, el circo social persigue transformar tanto a las personas como sus relaciones.

El concepto de “lecciones de vida” (Lafortune y Bouchard, 2013, p. 50) ayuda a ilustrar este propósito. Consiste en trabajar con las personas participantes para establecer cone-

xiones entre el aprendizaje de las disciplinas circenses y las dinámicas de la vida en sociedad. La idea principal es que las habilidades adquiridas en los talleres pueden aplicarse a la vida cotidiana, ayudando a desarrollar competencias sociales, definir metas, cuidarse a sí mismos y a los demás, y adoptar actitudes positivas frente a los logros y los fracasos. En otras palabras, lo aprendido en el circo puede generar cambios en la vida diaria. Por ejemplo, si alguien es capaz de hacer malabares durante media hora, también puede concentrarse en leer durante 30 minutos. Si puede construir un espectáculo en grupo, será capaz de colaborar en un trabajo escolar o en un proyecto para mejorar su comunidad.

Flórez y Laguna (2016) plantea que el circo social es un proceso de formación para la vida que permite que cada participante fortalezca sus habilidades comunicativas, corporales y actitudes en su formación personal, “permitiendo que cada uno tome una posición crítica ante situaciones que puedan presentarse en el arte circense y reflexionando sobre los hechos sociales que acontecen” (p. 54).

Por lo tanto, el circo social también persigue el cambio en las relaciones comunitarias. Según Lafortune y Bouchard (2013) “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” (p. 28). De esta manera el circo social actúa como un poderoso impulso para la transformación social.

Por su parte, Riquelme et al. (2016) consideran que el circo social tiene como objetivo “explorar y fortalecer las habilidades de un individuo, grupo o comunidad, promocionando espacios de participación social” (p. 12). Esto se logra, por un lado, integrando en la creación de espectáculos temas que preocupan o afectan a los participantes y, por otro, fomentando dinámicas de relación grupal basadas en la cooperación y el apoyo mutuo. Estas prácticas permiten desarrollar métodos relacionales y de construcción colectiva que pueden ser replicados en otros espacios de socialización comunitaria, como plazas, institutos o centros culturales.

El circo social permite abordar temas de interés y preocupación, acercándose a las relaciones de opresión y desigualdad con el propósito de cuestionarlas y buscar cambios, aunque sean mínimos, en aquello sobre lo que se puede actuar (Alcántara, 2022). Además, promueve hacerlo de manera colectiva, respetando y cuidando los procesos grupales. Por ejemplo, puede servir para abordar la problemática de los desahucios, utilizando las habilidades sociales adquiridas en el circo para diseñar colectivamente una campaña de concienciación durante la Fiesta Mayor del barrio. En este sentido, se retoma la idea de Freire (1976): la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

El circo ha ofrecido a muchas personas un espacio para superar barreras conocidas, empoderándose tanto a nivel personal como colectivo. Este proceso pone en práctica los tres niveles de acción del circo social: el individual, el grupal y el comunitario (Alcántara, 2022; Ballester y Alcántara, 2020).

- Individual. Este nivel se refiere a cómo la persona interactúa consigo misma, con el grupo y con el circo. El circo se convierte en una herramienta que facilita la mejora de habilidades como la escucha, la comunicación y la confianza en uno mismo. Al mismo tiempo, permite reconocer y superar límites personales.
- Grupal. Este nivel se centra en construir una identidad colectiva basada en la igualdad y el reconocimiento de la diversidad. El grupo se convierte en el espacio natural para la acción educativa, donde se ponen en práctica y se desarrollan habilidades personales y sociales. Se fomenta el encuentro entre las personas para trabajar valores como la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo y el apoyo mutuo.
- Comunitario. Este nivel aborda la incidencia en la vida personal, familiar y social de los participantes, conectándolos con su entorno más cercano, como el instituto, el centro cultural o la plaza del barrio. La comunidad no solo recibe los beneficios del proceso, sino también la propuesta artística generada a partir de este. La persona que ha trabajado en grupo comparte su aprendizaje mediante una muestra que se convierte en un regalo para su comunidad. Este acto genera un poderoso impacto, mejorando la percepción que tienen las personas y las comunidades unas de otras, así como de sí mismas. Se produce un cambio de mirada, se recibe el aplauso y se alcanza un reconocimiento colectivo.

Además de los tres niveles de acción ya mencionados, se completa con la existencia de un cuarto nivel: el sociopolítico. Este nivel busca la transformación social frente a las desigualdades, partiendo de las necesidades e intereses de las personas participantes en su contexto para generar cambios y mejorar pequeños aspectos de su realidad. Colarte (2017) explica que es importante trabajar “en el nivel comunitario y sociopolítico, ya que es la única manera de no caer en asistencialismo (el cual no es malo, pero sí insuficiente)” (p. 56).

Desde esta perspectiva, el circo no es solo una expresión artística, sino también una herramienta universal para la educación y la transformación social. Es un espacio donde se forman nuevos públicos consumidores y, al mismo tiempo, se empoderan nuevas

personas practicantes. Permite analizar tanto la realidad personal como la comunitaria, reflexionar colectivamente sobre cómo transformarla y, finalmente, actuar para lograr esos cambios, por pequeños que sean.

3.3. El papel clave de las técnicas de circo

El circo ofrece una amplia variedad de técnicas, lo que permite que cualquier persona encuentre una forma de practicar y expresarse, independientemente de su origen social o cultural, su físico o su nivel de estudios. El aprendizaje del circo facilita el desarrollo de competencias como la cooperación, la solidaridad, el esfuerzo, la superación, la comunicación, la autoestima, la cohesión grupal, la inclusión y la participación comunitaria. Estas habilidades se trabajan a través de técnicas circenses como el trapecio, la acrobacia, los malabares o los equilibrios, entre otras (Alcántara, 2016; Ballester, 2019; Pérez, 2008). Además, se combina con otros lenguajes urbanos como el parkour, el skate, el break-dance e incluso el basket 3x3, lo que refuerza su atractivo y accesibilidad. Por ello, resulta fundamental acercarse a las técnicas que ofrece el circo.

Algunas de las técnicas circenses que se desarrollan en los proyectos de circo social son las siguientes (Alcántara, 2016; Ballester, 2019; Soro, 2021):

- **Malabares:** Consiste en manipular, con contacto continuo o intermitente, objetos de diversas formas, tamaños, pesos y cantidades. Por ejemplo, se utilizan aros de plástico de 30 cm de diámetro, bolas de plástico blando de aproximadamente 4 cm de diámetro, pañuelos de tela de 30 x 30 cm, o platos chinos que se hacen girar con la ayuda de un palo de madera.
- **Equilibrio sobre objetos:** Busca mantener el equilibrio sobre diferentes elementos, como un hilo de acero de 600 cm de largo y 50 cm de altura, un monociclo, una rueda o caminando sobre una bola de equilibrio de 70 cm de diámetro y 18 kg de peso.
- **Aéreos:** Incluye ejercicios acrobáticos realizados en elementos como trapecios, aros o telas suspendidas del techo. Estas disciplinas combinan fuerza y flexibilidad para crear figuras y se practican con colchonetas para minimizar el riesgo.
- **Acrobacias en el suelo:** Consisten en ejercicios que demuestran habilidades relacionadas con el equilibrio, la fuerza, la concentración y la capacidad de salto. Pueden ser individuales, como las volteretas; en pareja, como las figuras acrobáticas; o en grupo, como la formación de pirámides humanas.

- Expresividad y puesta en escena: Estas técnicas complementan las habilidades circenses y trabajan aspectos como la expresividad artística. Incluyen disciplinas como el clown, el teatro, la danza o la percusión (Ballester, 2019; Soro, 2021).

Alcántara (2016) a partir de la experiencia acumulada durante la década que coordinó el área de formación y circo social de Ateneu Popular 9Barris clasificó los objetivos educativos que se pueden alcanzar a través del circo social en cuatro áreas de intervención:

- a) Área técnica: Los objetivos se centran en adquirir conocimientos básicos sobre las técnicas circenses, así como en desarrollar hábitos relacionados con el trabajo corporal y psicomotriz.
- b) Área afectiva y emocional: Esta área busca fomentar la expresión y la comunicación, fortalecer la autoestima y la confianza en uno mismo, y promover valores como la cooperación dentro y fuera del grupo, el esfuerzo, la responsabilidad, el respeto mutuo, la escucha activa y la capacidad de observación.
- c) Área del tiempo libre: Pretende incorporar el circo como parte de las actividades recreativas, promoviendo la sensibilidad artística, la convivencia, y el desarrollo de actividades creativas y participativas.
- d) Área comunitaria: Se enfoca en la implicación de los participantes en el proyecto educativo, fomentando su conexión con la comunidad más cercana. Además, en algunos casos, busca proporcionar herramientas para que los participantes puedan desarrollarse como futuros profesionales del circo.

Las técnicas circenses utilizadas en los proyectos de circo social permiten abordar tanto objetivos sociales, educativos o pedagógicos como objetivos técnicos. Los primeros se centran en lo que se desea lograr a través de la práctica del circo, mientras que los segundos están relacionados con el aprendizaje específico de cada técnica circense (Soro, 2021). Es importante recordar que los participantes se inscriben en un curso de circo, no en un curso de cooperación. Aunque ambas dimensiones pueden trabajarse en conjunto, los objetivos sociales suelen tener prioridad sobre los técnicos, utilizando la técnica circense como un medio motivador para alcanzar metas que trascienden el ámbito cotidiano. Una vez que los objetivos sociales han avanzado, la técnica adquiere un papel más destacado, integrándose de manera natural en el proceso de aprendizaje.

Por ello, resulta fundamental explicitar los objetivos que se trabajan con cada técnica para garantizar una alineación clara entre ambos enfoques.

Carla Soro (2021) presenta una propuesta basada en su experiencia como educadora social y formadora en circo social, en la que establece una relación entre las diferentes técnicas circenses y los objetivos educativos y técnicos que pueden desarrollarse en un proyecto de circo social básico (tabla 3).

Tabla 3

Técnicas de circo y objetivos sociales

TÉCNICA	OBJETIVOS TÉCNICOS	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS
Malabares	• Mejorar la coordinación óculo-manual. • Controlar los movimientos del cuerpo. • Mantener el ritmo de lanzamientos con los diferentes malabares. • Trabajar la manipulación, el equilibrio y el lanzamiento de malabares.	• Trabajar la concentración y el sentido del humor. • Trabajar la tolerancia a la frustración. • Potenciar la perseverancia
Acrobacia (suelo y aéreos)	• Trabajar la resistencia y fuerza. • Adquirir coordinación y flexibilidad. • Conocer nuestro cuerpo. • Adquirir una escucha activa.	• Trabajar la cohesión grupal. • Conocer los límites y posibilidades propias. • Trabajar la concentración y fomentar la autosuperación • Adquirir confianza con los demás. • Desarrollar hábitos saludables, evitando conductas de riesgo. • Crear un espacio de seguridad.
Clown	• Trabajar nuevas formas de comunicación. • Fomentar la creatividad y espontaneidad. • Mejorar la motivación y exploración en el juego. • Generar situaciones que traspasen límites culturales, estéticos, sociales y personales, desde la representación.	• Potenciar el desarrollo de la personalidad. • Gestionar la vergüenza y poder expresarse en público. • Trabajar otras formas de gestionar los conflictos. • Adquirir una mirada más optimista en el día a día. • Mejorar el sentido del humor y reírse de uno mismo.

(Continúa)

TÉCNICA	OBJETIVOS TÉCNICOS	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS
Equilibrios	• Adquirir fuerza y resistencia. • Trabajar la concienciación corporal. • Fomentar la seguridad	• Utilizar el movimiento como forma de expresión y comunicación. • Mejorar concentración y habilidades motrices. • Adquirir confianza con los demás y con nosotros mismos.
Teatro	• Trabajar la memoria y la capacidad de observación. • Fomentar la expresión oral y escrita. • Conocer nuestro cuerpo y nuestra voz. • Estimular procesos que creen reflexiones críticas.	• Entrenar práctica individual y colectiva de comunicarse. • Establecer una relación con el mundo. • Mejorar el sentido crítico. • Adquirir herramientas para la resolución de problemas. • Adquirir valores sociales.
Percusión	• Trabajar la coordinación y ritmos. • Adquirir buenos hábitos de dominio del cuerpo y de psicomotricidad. • Aprender a improvisar.	• Fomentar la participación colectiva. • Posibilitar nuevas formas de comunicación. • Ensanchar capacidad de expresión y autonomía personal

Nota. Adaptado de “Circ Social en temps de Covid. Proposta CRAE Colònia Agrícola Santa Maria del Vallès” de C. Soro, 2021, p. 28. Trabajo final de màster, Universitat Oberta de Catalunya. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial (by-nc) 2021 de C.Soro.

En concreto, las técnicas de malabares (Ballester, 2019; Pérez, 2008) contribuyen a desarrollar la resistencia y a superar errores y caídas. Es probablemente la disciplina circense más sencilla y rápida de aprender. El proceso de aprendizaje consiste en seguir pasos progresivos que ayudan a superar la frustración y a fortalecer habilidades como la concentración, la disciplina, el sentido del humor y el compañerismo. Los y las participantes se sorprenden al descubrir lo que son capaces de lograr con práctica y dedicación. “Con repetición constante —una, dos y tres veces—, el movimiento se vuelve fluido y natural” (Alcántara, 2016, p. 45). Y, en la técnica de acrobacia, tanto en suelo como en técnicas aéreas, implican un componente de riesgo que, en el contexto educativo, se gestiona mediante la supervisión del profesorado y el uso de infraestructuras adecuadas (Pérez, 2008; Lafortune y Bouchard, 2013). Este riesgo controlado permite trabajar aspectos fundamentales como la confianza y la solidaridad. Muchos ejercicios requieren el apoyo de una o varias personas, fomentando tanto el desarrollo físico como

psicológico de los participantes. Estas actividades demandan esfuerzo, concentración y capacidad para interpretar y ejecutar instrucciones precisas. Además, la práctica de acrobacias promueve la adopción de hábitos saludables y reduce conductas de riesgo, al necesitar buena condición física y mental para desempeñar los ejercicios o apoyar a otros en su realización (Alcántara, 2016).

Otro aspecto de gran importancia en el circo social es la preparación de una muestra final o espectáculo. Esta actividad requiere que cooperen, se apoyen mutuamente y trabajen juntos para lograr un resultado exitoso (Lafortune y Bouchard, 2013). El entrenamiento en grupo fortalece la empatía y el trabajo en equipo, demostrando que los logros colectivos superan a los individuales (Pérez, 2008). La planificación y preparación para un espectáculo fomentan una sensación de responsabilidad compartida, así como una comprensión intuitiva de aspectos como la organización, la disciplina, la visión global del proyecto y la distribución de tareas (Ballester, 2019).

Además, este proceso ayuda a los y las participantes a superar el miedo escénico y a ganar seguridad al enfrentarse al público. Esto resulta especialmente significativo para jóvenes inmigrantes, quienes encuentran en el circo una plataforma que les permite trascender barreras sociales, elevar su autoestima y proyectarse de manera positiva. El circo ofrece la oportunidad de remodelar las percepciones sociales en su entorno, cambiando cómo los ven sus compañeros, profesores e incluso sus familias (Alcántara, 2016). De esta manera y a través del entrenamiento, la elaboración y la representación de los números circenses, los participantes desarrollan habilidades físicas, movilidad, espíritu de equipo, valentía y la capacidad de presentarse en público. Finalmente, al salir al escenario, se refuerzan la autoestima y la confianza en las propias capacidades, consolidando aprendizajes significativos tanto para la vida personal como para la colectiva.

Al llevar esta propuesta a espacios comunitarios cercanos a los participantes, como escuelas, barrios, plazas o centros culturales, se generan transformaciones en las relaciones sociales y comunitarias. La creación y representación de espectáculos circenses permite a los participantes ocupar roles diferentes a los que desempeñan en su vida cotidiana. Este cambio permite una nueva percepción de los demás: el barrio observa al participante que transforma una calle en escenario, y el artista profesional encuentra en el aprendiz del gimnasio un igual, sin distinciones. Recibir aplausos despierta admiración, modifica la autopercepción y fortalece los vínculos con diferentes realidades (Alcántara, 2016). La experiencia es vivencial, compromete los sentidos, fomenta la reflexión y genera aprendizajes significativos. Junto con las escuelas e institutos, las calles y plazas del barrio son espacios donde niños, niñas y adolescentes tienen sus primeras prácticas sociales. La forma en que estos espacios se experimenten, los métodos de comunicación

que se establezcan y los valores comunes que los sostengan configurarán el sistema de vinculación entre la persona y su comunidad. Esta capacidad del circo social lo convierte en “una herramienta preventiva y de empoderamiento” (Pérez, 2008, p. 25).

El circo social se presenta como una propuesta integral que fortalece el desarrollo personal y grupal, al tiempo que promueve la conexión con la comunidad más cercana, ya sea la escuela, el barrio, la plaza o el centro cultural. Como señala Pérez (2008): “los objetivos de la praxis del circo social deben ir variando según los diversos escenarios y problemáticas donde se utilice” (p. 20). Por ello, su capacidad de adaptación y su proceso de enseñanza-aprendizaje permiten abordar una amplia variedad de objetivos educativos, ajustados a cada contexto y necesidad.

Desde esta perspectiva, el circo social no solo trabaja con las personas, sino también con los territorios que habitan, transformándolos en espacios habitables, significativos y más justos. A través de la práctica circense, estos lugares se construyen simbólicamente, dotándolos de identidad y sentido. En este sentido, el circo social no es solo un medio de expresión artística, sino también una herramienta de compromiso ciudadano, que invita a los habitantes de un territorio a participar activamente en la construcción de una cultura que refleje sus aspiraciones colectivas.

3.4. El profesional del circo social

Diversos autores identifican una doble figura dentro de los proyectos de circo social: por un lado, el profesional del ámbito social y, por otro, el profesional del circo (Alcántara, 2016; Ballester, 2019; Lafortune y Bouchard, 2013). Estas dos figuras trabajan en tándem, complementándose y aportándose mutuamente. Es una apuesta fundamental ya que el circo social, integra la dimensión educativa, la cultural y la comunitaria, centrándose en el aprendizaje de habilidades sociales a través de la capacitación artística, combinando los principios de la educación artística y la educación social. Este enfoque interdisciplinario establece un diálogo entre ambos ámbitos, diluyendo las fronteras entre el arte y lo social para crear un espacio híbrido que favorece tanto el desarrollo personal como la cohesión comunitaria. En esta intersección de dimensiones y disciplinas hacen falta profesionales con la capacidad de facilitar y mediar. En este sentido el rol de la persona formadora en el circo social es clave.

El profesional del circo es quien enseña las técnicas circenses, guía al grupo y brinda apoyo al profesional del ámbito social. Su labor consiste en transmitir el arte y la creatividad, además de mostrar la conexión entre las técnicas y la preparación de la muestra final. Por

su parte, el profesional de lo social actúa como puente relacional entre las personas participantes, el entorno y el proyecto global. Su rol incluye adaptar las técnicas a los objetivos grupales y a las necesidades individuales, así como dar continuidad a lo trabajado en el taller en otros contextos educativos. En algunos casos, también aporta conocimientos artísticos. Sin embargo, en muchos proyectos, estas dos funciones se combinan en una sola persona con formación artística circense, que trabaja directamente en el espacio del taller y coordina sus esfuerzos con un profesional del ámbito social externo al taller (Vidal-Ribas, 2021).

En este tándem y simbiosis surge la figura del formador o formadora de circo social, quien combina el rol de artista y educador (Alcántara, 2016; Ballester, 2019; Martínez, 2023; Soro, 2021). Su labor consiste en enseñar técnicas artísticas con una clara intencionalidad educativa y comunitaria. En su intervención, se enfoca en el desarrollo integral de la persona y aborda la enseñanza de las artes circenses como un proceso basado en la confianza y el crecimiento personal (Lafortune y Bouchard, 2013; Pérez, 2008). Este acompañamiento busca generar un entorno de convivencia que promueva actitudes positivas en las relaciones grupales y, al mismo tiempo, fomente cambios significativos en las dinámicas comunitarias mediante la interacción con el entorno social.

Por ello, el formador debe poseer una alta sensibilidad social, habilidades pedagógicas y una actitud abierta que le permita comprender el contexto sociocultural en el que actúa, así como las diversas realidades y posibles problemáticas de su alumnado. Es fundamental que mantenga expectativas realistas en torno al proceso de aprendizaje, priorizando el desarrollo y la experiencia por encima del resultado final. No obstante, esto no impide que se logre un producto final digno y de calidad, como una muestra o espectáculo. Cuando el formador interviene con un grupo debería poder (Lafortune y Bouchard, 2013):

- Adaptarse a las características socioeconómicas, culturales y a las capacidades generales de los participantes.
- Identificar de manera rápida los recursos disponibles que puedan contribuir al desarrollo de las formaciones.
- Considerar los códigos culturales, los ritmos y las costumbres propias de cada contexto.
- Respetar las normas y la visión del mundo de las entidades involucradas en la acción socioeducativa y comunitaria.
- Promover la implicación de otros agentes de la comunidad para facilitar la participación de las personas jóvenes.

Las responsabilidades y funciones pueden variar según los objetivos de la intervención educativa y, siempre que sea posible, deben realizarse en coordinación con la entidad colaboradora. Sus principales responsabilidades son las siguientes (Lafortune y Bouchard, 2013):

- Organizar y planificar los talleres de circo.
- Adaptar las formaciones circenses a los niveles y necesidades del alumnado, ya sea en iniciación a las artes circenses, perfeccionamiento de técnicas o preparación para representaciones públicas.
- Realizar las formaciones garantizando condiciones de seguridad.
- Gestionar el material y la logística necesaria para las actividades.
- Evaluar las actividades realizadas y proponer acciones para dar continuidad al proyecto.

Alcántara (2016) propone un conjunto de pasos que el equipo educativo ha de poner en juego para planificar la acción educativa en los proyectos de circo social, destacando que cada uno de estos pasos debe ajustarse al colectivo y contexto en el que se desarrolla la intervención:

1. Finalidad pedagógica: Se refiere al conjunto de herramientas que capacitan a los participantes para transformar su entorno mediante el circo y la participación cultural.
2. Análisis previo de los participantes: Consiste en recopilar información sobre las características del grupo a través de fichas de inscripción, observación o trabajo en red con otras entidades. Este análisis incluye aspectos como edad, cantidad de participantes, horas lectivas, proporción de género, antecedentes culturales, dinámica grupal, capacidades, limitaciones e intereses.
3. Objetivos: A partir de la descripción del grupo, se establecen objetivos claros, factibles y medibles (cuantitativos y/o cualitativos), definidos en función de la realidad en la que se desea intervenir.
4. Marco de actuación: Se diseña a partir del análisis de los participantes y los objetivos definidos. Este marco establece la proporción de participantes por facilitador, el equipo profesional necesario, los materiales, las técnicas, los espacios y la temporización.

5. Método del proceso de intervención: Se elabora en función de los objetivos y el marco de actuación. Este método incluye estrategias como juegos grupales, circuitos de circo, aprendizaje individual, en parejas o en grupo. Puede adaptarse y evolucionar durante los talleres según las capacidades y expectativas de los participantes.
6. Seguimiento y evaluación: Este paso permite determinar si se han alcanzado los objetivos y si los pasos previos fueron adecuados. Incluye una evaluación inicial (para conocer a los participantes y su contexto), una evaluación continua (durante los talleres) y una evaluación final (para analizar el grupo, los objetivos logrados, el marco de actuación y la metodología empleada).

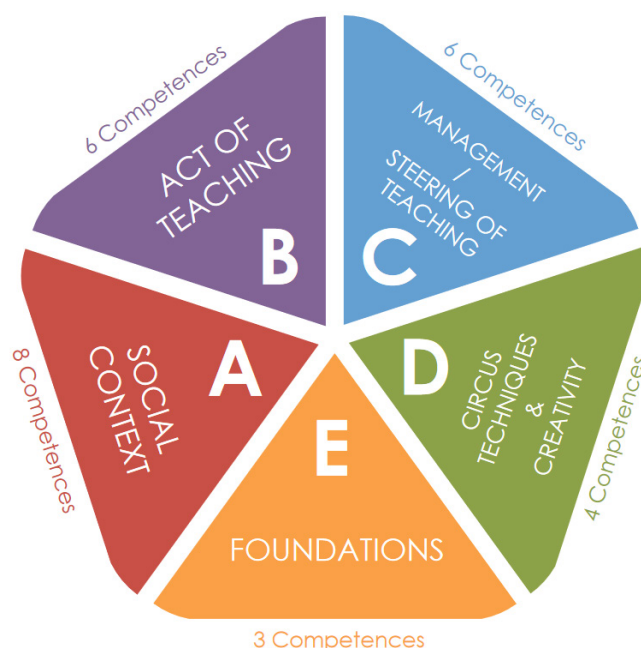
El inicio de una intervención en circo social altera la dinámica habitual del grupo de participantes. Por ello, es fundamental trabajar desde el principio con actitudes de apertura, escucha, flexibilidad y respeto, adaptándose lo más posible a la realidad y el contexto de la intervención. Una vez que la persona formadora se retira, permanecen no solo los conocimientos adquiridos, sino, sobre todo, la actitud para transmitirlos y aprender otros nuevos. En este proceso, el papel del formador de circo social es crucial.

Ocho escuelas de circo miembros de la red CARAVAN (European Youth Circus and Education Network), junto con la Université Libre de Bruxelles y la Université Catholique de Louvain, con el apoyo de la Comisión Europea, trabajaron en identificar las competencias necesarias para un formador de circo social y desarrollar un plan de estudios común a nivel europeo. Este esfuerzo culminó en la creación de una guía cuyo objetivo es proporcionar al sector un programa de formación de veinte días. El trabajo se llevó a cabo en el marco de dos proyectos europeos importantes del programa *Life Long Learning* de la Comisión Europea. El primero, desarrollado entre 2009 y 2011 bajo el programa Leonardo Da Vinci - Programa de Colaboración, utilizó una metodología *bottom-up*, basada en análisis de campo, para definir las competencias específicas que un formador de circo social debe adquirir. Este proyecto dio lugar al marco de competencias para formadores y formadoras y a la definición de circo social. Posteriormente, Caravan presentó un proyecto de Transferencia de Innovación a la Comisión Europea para crear el programa de formación, lo que resultó en la Guía para instructores de circo social (2014), conocida como *Circus Trans Formation* (Dubois et al. 2014).

La capacitación del formador o formadora de circo social, según lo definido por Caravan (Dubois et al., 2014), se estructura en un total de cinco unidades de enseñanza y aprendizaje (UEA) y 27 competencias específicas (figura 1).

Figura 1

Mapa de competencias del formador/a de circo social



Nota. Muestra las cinco unidades de enseñanza y aprendizaje según las competencias que ha de tener un formador o formadora de circo social. Extraído de “Circus Transformation. A guide book for a social circus” de A. Dubois, K. Flora, y D. Tollet, 2014, p. 11. European Comission. LifeLong Learning Program. Copyright 2014 de Carvan Circus Network. Reproducido con permiso.

En la UEAA sobre el contexto social del alumnado, plantea que el profesional ha de analizar el contexto de un proyecto de circo social y desarrollar un proyecto de formación de circo social (Dubois et al., 2014). Las competencias claves son:

- A-1. Identificar las cuestiones clave del circo social.
- A-2. Identificar los diferentes aspectos de un proyecto de circo social.
- A-3. Identificar y comprender los diferentes grupos destinatarios.
- A-4. Trabajar en entornos interculturales.
- A-5. Comprender los conceptos de inclusión social.
- A-6. Identificar y analizar los diferentes aspectos socio-geográficos del territorio definido por el proyecto.
- A-7. Comprender su propia posición y función en la organización.
- A-8. Comprender las responsabilidades, expectativas y motivaciones de los socios del proyecto.

En esta unidad los formadores y formadores de circo social analizan el entorno social para diseñar proyectos que promuevan la inclusión y respondan a las necesidades de grupos diversos, trabajando en contextos interculturales y reconociendo las especificidades socio-geográficas y organizativas de cada proyecto.

En la UEA B sobre el acto de enseñar, plantea que el profesional debe establecer objetivos de aprendizaje adaptados, diseñar un curso de circo social, planificar actividades pedagógicas y documentar su preparación (Dubois et al., 2014). Las competencias claves son:

- B-1. Definir y establecer objetivos alcanzables adaptados al grupo objetivo y al contexto.
- B-2. Crear y adaptar actividades de acuerdo con los objetivos y con el contexto.
- B-3. Definir y fijar objetivos a corto, medio y largo plazo.
- B-4. Planificar el contenido y las secuencias de aprendizaje de un curso.
- B-5. Crear, adaptar o utilizar herramientas pedagógicas para la elaboración, seguimiento y evaluación de un proyecto.
- B-6. Establecer procedimientos para evaluar la capacidad docente personal y evaluar las competencias adquiridas de los participantes.

Diseña y adapta procesos pedagógicos que incluyen objetivos claros y herramientas adecuadas, garantizando un aprendizaje significativo y participativo que responda a las necesidades del grupo y a las particularidades del contexto

En la UEA C sobre la gestión y la dirección de la enseñanza, se plantea gestionar situaciones pedagógicas prestando especial atención a las condiciones de seguridad, y utilizarán principios y modelos para analizar situaciones críticas de conflictos o gestión de grupos (Dubois et al., 2014). Las competencias claves son:

- C-1. Comunicarse de forma eficaz y adaptar el modo de comunicación al grupo destinatario.
- C-2. Crear un marco para la gestión del grupo con el fin de asegurar buenas condiciones de enseñanza/aprendizaje.
- C-3. Analizar una situación conflictiva e identificar diversas soluciones.
- C-4. Crear y garantizar un entorno seguro, teniendo en cuenta la seguridad física, ambiental y emocional de los participantes.

- C-5. Crear, desarrollar e implementar un proyecto pedagógico en equipo.
- C-6. Observar el comportamiento del grupo objetivo y dar una retroalimentación adaptada y positiva.

En esta unidad el formador y la formadora de circo social crea entornos seguros y colaborativos, gestiona grupos con eficacia y resuelve conflictos de manera constructiva, promoviendo la inclusión y facilitando el aprendizaje en comunidad.

En la UEA D sobre las técnicas de circo y la creatividad, se plantea utilizar la creatividad, especialmente a través de las artes circenses, para mejorar el desarrollo personal y la inclusión social de cada participante (Dubois et al., 2014). Las competencias claves son:

- D-1. Estimular la creatividad de los participantes explorando varios métodos.
- D-2. Elegir la forma más adecuada para la presentación final de un proyecto y definir pautas para estar en escena.
- D-3. Incluir artes diversas dentro de un proyecto de circo social y abrir al público a otras artes y culturas.
- D-4. Dominar una o varias técnicas circenses y saber enseñarlas, estimulando al mismo tiempo la creatividad.

En este caso, el equipo de profesionales utiliza las técnicas circenses y la creatividad como herramientas para fomentar la expresión personal y colectiva, incorporando artes diversas y explorando nuevas formas de incluir a los participantes en proyectos significativos.

En la UEA E sobre los fundamentos, el profesional desarrollará su identidad como formador de circo social y desarrollará su capacidad para resolver dificultades, aceptar cambios, incertidumbres y fracasos (Dubois et al., 2014). Las competencias claves son:

- E-1. Explicar una concepción personal del formador de circo social y ser consciente de la importancia de la ética profesional.
- E-2. Analizar la práctica personal y tomar conciencia de las capacidades y límites personales.
- E-3. Actuar como un profesional involucrado y responsable.

Aquí desarrolla una identidad profesional basada en la ética, la reflexión y la adaptabilidad, lo que le permite responder a los desafíos del entorno y actuar como un modelo de compromiso social y profesional.

A modo de resumen, podemos decir que un formador o formadora de circo social ha de ser capaz de analizar, programar y desarrollar un proyecto de circo social a partir de una propuesta de actividades y juegos adaptados al público-diana, estableciendo relaciones con el entorno, las medidas de seguridad necesarias, aplicando con creatividad las técnicas circenses, gestionando los conflictos a partir de los principios y ética profesional que destacan en el ámbito del circo social.

María Luisa Sevillano García (2005), en su libro *Didáctica en el Siglo XXI*, cita a Hargreaves (2000), quien señala que, en los próximos años, los docentes tendrán la oportunidad de aceptar y desarrollar un nuevo tipo de profesionalidad acorde con las demandas de una sociedad globalizada si:

- Se consideran intelectuales que investigan de manera continua y se apoyan mutuamente para mejorar.
- Entienden parte de su trabajo como una tarea colectiva, no únicamente individual.
- Asumen una parte de la agenda de rendición de cuentas y establecen relaciones más abiertas y profesionales con las familias.
- Se convierten en agentes de cambios efectivos, en lugar de limitarse a ejecutar cambios propuestos por otros.
- La coordinación en el Centro Educativo promueve la colaboración entre el profesorado.
- El gobierno respalda y garantiza el desarrollo de experiencias y prácticas docentes que funcionen como comunidades de aprendizaje, contribuyendo a la construcción de la sociedad del conocimiento.
- Colaboran con familias y otras entidades para impulsar un movimiento social que fomente la mejora educativa.

Y lo complementa Sevillano (2005), citando a Schorb (2001), quien señala que emerge una figura definida del nuevo docente, caracterizado por las siguientes cualidades:

- Concepción de la educación como un proyecto ético: El docente debe tener como finalidad formar ciudadanos y ciudadanas, no limitarse a capacitar para el ámbito laboral.
- Experiencia en educación: El docente educa a través de las disciplinas, pero también tiene la capacidad de rediseñar dentro de un proyecto educativo que esté alineado con principios éticos.

- Entrena para la acción: No basta con que el alumnado construya conocimientos; también debe desarrollar estilos afectivos adecuados y hábitos de comportamiento positivos. Educar implica dotar de capacidades para la vida.

El circo, como herramienta educativa, tiene el poder de transformar a las personas, y estas, como motores autónomos, a su vez transforman la sociedad. El docente asume el rol de acompañante, un educador que guía en la superación de retos y en la búsqueda de nuevos límites que surgen con cada paso del proceso de aprendizaje. Su labor se centra en promover una convivencia que impregne las relaciones generadas con actitudes positivas.

En este contexto, la formación de formadores y formadoras adquiere una relevancia aún mayor. Es imprescindible una actualización profesional docente continua, ajustada a las necesidades educativas individuales de quienes aprenden, y al mismo tiempo, comprometida con el progreso y la mejora de la sociedad.

3.5. A modo de resumen

El capítulo 3 aborda de manera exhaustiva el desarrollo histórico, conceptual y metodológico del circo social como herramienta educativa y de transformación social. A partir del análisis presentado, se pueden destacar las siguientes ideas principales:

1. El circo ha evolucionado desde una práctica tradicional en carpas hacia una herramienta socioeducativa que se desarrolla en espacios comunitarios. Este cambio ha permitido que el circo trascienda el ámbito del entretenimiento, convirtiéndose en un medio de empoderamiento personal y colectivo, y en una estrategia para generar cambios sociales significativos.
2. El circo social combina técnicas artísticas y pedagógicas para abordar tanto objetivos técnicos como objetivos sociales. Estas prácticas fomentan habilidades personales, grupales y comunitarias, tales como la confianza, la autoestima, la cooperación y el compromiso comunitario, promoviendo una visión inclusiva y transformadora de la educación.
3. La figura del formador, como combinación de artista y educador, es crucial en la implementación de proyectos de circo social. Este profesional no solo transmite conocimientos técnicos, sino que también facilita procesos de crecimiento personal y colectivo, adaptándose al contexto sociocultural y promoviendo una ética profesional basada en la inclusión y la equidad.
4. El circo social se caracteriza por su flexibilidad y adaptabilidad a los diversos contextos y necesidades de los participantes. Su capacidad para integrarse en diferentes realidades socioeconómicas y culturales lo convierte en una herramienta versátil para la intervención social y educativa, como se refleja en las redes internacionales y proyectos locales analizados.
5. El circo social opera en múltiples niveles, desde el desarrollo individual hasta el impacto en las relaciones comunitarias y la transformación social. Además, se destaca su dimensión política al cuestionar desigualdades y buscar cambios sociales desde las necesidades y los intereses de los participantes.
6. La formación de formadores y formadoras de circo social, como la planteada por iniciativas como CARAVAN, es esencial para garantizar la calidad y la

sostenibilidad de los proyectos. Esta formación permite al profesional adquirir competencias en pedagogía, gestión, creatividad y resolución de conflictos, esenciales para trabajar con grupos diversos y complejos.

7. La voluntad transformadora es un elemento central en los proyectos de circo social. Su impacto educativo radica en las técnicas circenses, y también en la combinación de profesionales que los implementan. La interacción entre educadores, artistas y agentes comunitarios fortalece la dimensión pedagógica del circo social, asegurando que su potencial de cambio vaya más allá del entretenimiento y genere un impacto real en las personas y en su entorno.

Capítulo 4

**CONSTRUYENDO
COMPETENCIAS
PARA UNA
CIUDADANÍA
ACTIVA.
CULTURA
DEMOCRÁTICA
Y EL IMPACTO
TRANSFORMADOR
DEL CIRCO SOCIAL**

El capítulo 4 se centra en el análisis de las competencias necesarias para promover una ciudadanía activa en el contexto de un mundo globalizado, culturalmente diverso y marcado por la desigualdad. Estas competencias constituyen un marco fundamental para la educación contemporánea, a la vez que representan una respuesta a los retos sociales, políticos y económicos actuales.

En este capítulo se explora el concepto de competencias desde una perspectiva histórica y conceptual, analizando su evolución desde el ámbito empresarial hasta su incorporación en la educación, y su consolidación como herramienta para el desarrollo integral de las personas. Asimismo, se abordan las tensiones y debates en torno a las competencias, considerando tanto enfoques pragmáticos orientados al mercado laboral como perspectivas humanistas centradas en la transformación social.

El capítulo también introduce el modelo de competencias para una cultura democrática desarrollado por el Consejo de Europa (2018). Este modelo integra valores, actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para participar en una sociedad democrática y multicultural. A partir de este marco, se analizan las competencias sociales, ciudadanas y democráticas, destacando su potencial para empoderar a las personas y fomentar su implicación activa en la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

Finalmente, se presentan las contribuciones del circo social como una herramienta innovadora para el desarrollo de competencias ciudadanas en contextos diversos. Este enfoque resalta la capacidad del circo social para integrar el aprendizaje técnico con el desarrollo de competencias democráticas, facilitando la conexión entre el crecimiento personal y el impacto colectivo.

4.1. Las competencias

El concepto de competencia se ha convertido en un elemento fundamental dentro del ecosistema educativo contemporáneo. Su adopción ha sido rápida, generando tanto apoyos entusiastas como críticas significativas. Este término, complejo y polisémico, ha despertado un interés creciente en los últimos años por clarificar su significado y alcance. La palabra “competencia” tuvo su origen en el ámbito empresarial durante la década de los setenta del siglo XX, utilizada para describir las características de una persona capaz de llevar a cabo una tarea específica de manera eficiente. Posteriormente, el término fue incorporado al sistema educativo, inicialmente en los programas de formación profesional, hasta extenderse progresivamente al resto de niveles, etapas y contextos educativos. En la actualidad, es difícil encontrar propuestas de desarrollo y formación profesional que no estén definidas en términos de competencias.

Este concepto surge como una alternativa al modelo educativo tradicional, centrado en la enseñanza de saberes y disciplinas organizados en materias que el alumnado debe adquirir en determinadas etapas. El enfoque por competencias avanza hacia un aprendizaje más comprensivo y funcional, que no solo busca la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de capacidades como “las motrices, las de equilibrio, la autonomía personal y la inserción social” (Zabala y Arnau, 2007, p. 11). En esencia, el propósito es preparar a las personas para actuar de manera efectiva ante situaciones concretas. Una actuación competente requiere la interrelación de conocimientos, habilidades y actitudes, integrados en un contexto práctico y significativo. Este enfoque resulta especialmente interesante porque representa un avance en la educación, colocando al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y promoviendo el desarrollo integral de las personas, así como su conexión con la sociedad y el mundo profesional.

Las definiciones de competencia han evolucionado a lo largo de las últimas décadas, desarrollándose desde diversas perspectivas y por diferentes autores e instituciones. A continuación, se presentan algunas aproximaciones que ilustran la complejidad del concepto.

En el contexto del sistema educativo español, las competencias se encuentran reguladas por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre), que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta ley se fundamenta directamente en las recomendaciones de la Unión Europea a sus Estados miembros. Y entiende las competencias como una combinación o conjunto integrado de conocimientos, capacidades y actitudes. Esta busca dotar al alumnado de herramientas prácticas, actitudinales y de conocimiento para enfrentar los desafíos educativos, sociales y profesionales del siglo XXI. Además, impulsa la continuidad de las anteriores normativas estableciendo lo que considera las 8

competencias clave: competencia en lectoescritura, competencia multilingüe, competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresiones culturales.

La Universidad de Barcelona (2008) entiende la competencia como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar una tarea específica. Ser competente implica integrar estos saberes, permitiendo a la persona enfrentar, de manera satisfactoria, un conjunto de situaciones concretas. A nivel internacional, la Comisión Europea (2007) describe las competencias como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (p. 3).

El concepto de competencia ha sido abordado desde diferentes perspectivas por numerosos investigadores e investigadoras, destacando su complejidad y versatilidad. Para Schön (1987), la competencia se define como la capacidad de resolver problemas mediante la selección, aplicación y ajuste de conocimientos necesarios para afrontarlos (p. 42). Esta visión se complementa con la propuesta de Le Boterf (2000), quien enfatiza que la competencia se caracteriza por su aplicabilidad y transferibilidad, es decir, la habilidad de movilizar los conocimientos adquiridos, combinarlos y adaptarlos a situaciones prácticas diversas y cambiantes. Según este autor, saber actuar implica reunir los recursos necesarios —conocimientos y capacidades—, integrarlos y utilizarlos de manera efectiva en contextos complejos con un propósito específico.

En esta misma línea, Perrenoud (2001) entiende la competencia como “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole de manera consciente, rápida, pertinente y creativa múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, evaluación y razonamiento” (p. 509).

Esta definición resalta la integración de distintos tipos de recursos cognitivos y actitudinales para abordar situaciones concretas. Por su parte, Sarramona (2007) entiende la competencia como “la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar de manera eficaz ante una situación” (p. 32). Aunque destaca su dimensión aplicativa, Sarramona subraya que la competencia no se agota en el ámbito práctico, ya que también implica aspectos reflexivos y actitudinales. De Miguel (2006) coincide en esta integración al describir la competencia como “el resultado de la intersección de los componentes: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p. 28).

Marchesi (2007) amplía esta perspectiva al señalar que la competencia consiste en saber, saber hacer con otros y saber cuándo y por qué utilizar esos saberes. Esto pone de manifiesto no solo la importancia de los conocimientos técnicos y prácticos, sino también el contexto y las relaciones interpersonales en su aplicación. De forma similar, Zabala y Arnau (2007) destacan que la competencia es la capacidad de enfrentar tareas o situaciones diversas de manera eficaz en un contexto determinado. Este enfoque resalta la necesidad de movilizar simultáneamente actitudes, habilidades y conocimientos, trabajando de forma interrelacionada para lograr un desempeño efectivo. En conjunto, estas aproximaciones reflejan un concepto multidimensional, en el que la competencia no solo implica la acumulación de conocimientos, sino también la capacidad de integrarlos con habilidades y actitudes para adaptarse a contextos específicos y resolver problemas de manera efectiva y creativa.

Tras esta revisión bibliográfica y el análisis de diversas aportaciones de autores y organizaciones, podemos proponer una definición de competencias como: el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que una persona aplica de manera transversal e interactiva para comprender, valorar, interactuar, transformar y resolver distintas situaciones en los ámbitos personal, académico, profesional y social.

Estas definiciones, además, nos conducen a un escenario donde educar por competencias requiere tener en cuenta una serie de elementos metodológicos clave. Estos elementos, señalados por autores como De Miguel (2006), Marchesi (2007), Le Boterf (2000), Perrenoud (2004), Sarramona (2007), Schön (1987) y Zabala y Arnau (2007), establecen un marco de actuación específico para la práctica educativa basada en competencias. A continuación, se analizan estos elementos:

- Va más allá de la simple transmisión de conocimientos, proporcionando herramientas que permiten a las personas adaptarse a distintos contextos y transferir lo aprendido a diversas áreas de su vida.
- Promueve una visión integral de la persona, interrelacionando aspectos motrices, de autonomía personal y de inserción social para un desarrollo completo.
- Otorga protagonismo y responsabilidad al alumnado, reconociendo a los sujetos de la educación como agentes activos en la construcción de su propio conocimiento.
- Favorece la integración de conocimientos, que no se presentan de manera aislada, sino interrelacionados en espacios complejos junto con habilidades y actitudes específicas.
- Se basa en la acción y la experiencia como principios fundamentales, ya que el

desarrollo de competencias ocurre a partir de la resolución de retos, problemas y conflictos en contextos prácticos.

- Contextualiza las acciones educativas, enseñando a dar respuestas efectivas a situaciones, problemas y desafíos cercanos a la vida real.
- Combina diferentes métodos y estrategias didácticas, adaptándose a los diversos niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona.
- Considera la evaluación como un proceso formativo, orientado a regular, mejorar y optimizar el aprendizaje y la acción socioeducativa. Este enfoque identifica áreas de mejora, fomenta la proactividad y promueve la autonomía del alumnado, manteniéndose en tensión con la evaluación sumativa, centrada en la calificación.

En definitiva, las competencias no se adquieren de manera estática ni en un momento específico, sino que representan un proceso continuo de desarrollo. A través de este proceso, las personas incrementan progresivamente su capacidad para aplicar y adaptar las competencias a diferentes contextos y niveles de complejidad. Este aprendizaje, además, promueve una formación integral, permitiendo que, al finalizar una etapa formativa, las personas sean capaces de transferir los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos a nuevas situaciones y desafíos que enfrenten en su vida personal, académica o profesional.

4.2. Una mirada crítica

El planteamiento formativo de las competencias ha sido ampliamente estudiado y ha experimentado un notable auge en las últimas décadas, aunque también ha generado controversias. Las tensiones en torno a este concepto reflejan, por un lado, una perspectiva empresarial y pragmática que busca garantizar la preparación de trabajadores bajo un esquema de optimización de recursos humanos, y por otro, un enfoque centrado en el desarrollo humano para afrontar los desafíos que surgen de los cambios sociales (Saavedra, 2010). Además, las competencias han sido objeto de construcción a lo largo del tiempo, sin llegar a un consenso definitivo, aunque existen numerosas características comunes entre las distintas aportaciones que ayudan a definirlas (Escrich et al., 2013).

La perspectiva empresarial sitúa las competencias en el ámbito laboral, priorizando los intereses de los grandes grupos económicos y promoviendo la optimización de beneficios a un menor coste. Este enfoque pragmático vincula el “saber-hacer con la capacidad de competir” (Saavedra, 2010, p. 7). Su impulso provino en gran medida del Banco Mundial, que en 1995 publicó el documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la*

experiencia, con el objetivo de globalizar las políticas educativas, especialmente en el ámbito de la educación superior.

Este trabajo culminó en el proyecto *Tuning – Sintonizar las estructuras educativas de Europa*, nacido del encuentro de un grupo de universidades europeas en la ciudad italiana de Bolonia en el año 2000 (Bajo, 2010). En dicho proyecto se desarrollaron ideas educativas basadas en competencias, definiendo sus especificidades mediante consultas a “personal universitario, estudiantes y, especialmente, empleadores y empresarios de grandes grupos económicos” (Saavedra, 2010, p. 9). Este enfoque deja claro que las corporaciones empresariales jugaron un papel central al determinar las competencias y las políticas educativas diseñadas, al ser consideradas las principales beneficiarias de la formación de las personas. Esta situación genera una tensión evidente: ¿quién debe marcar el rumbo de la formación? ¿Deben ser los grupos económicos y sus intereses de beneficio, o la sociedad y el sentido del bien común? Este debate refleja la necesidad de equilibrar las exigencias del mercado laboral con la responsabilidad de las instituciones educativas en la formación integral de las personas y su contribución al desarrollo social.

Por otro lado, en el ámbito educativo y desde una perspectiva social, el concepto de competencia tomó un rumbo más inclusivo, alejándose de su origen empresarial para plantear ideas relacionadas con la formación integral de la persona en su contexto social. Desde este enfoque, autores como Villarini (2007) consideran que las competencias son “formas de conciencia desde una perspectiva humanista crítica y emancipadora, donde se expresan atributos culturales del ser humano integral que permiten entenderlas, apreciarlas y manejarse en ellas” (p. 7). Este planteamiento busca que las competencias doten a las personas de la capacidad para estar informadas, analizar su realidad y actuar de manera inteligente en ella. En este enfoque, el destinatario final no es el mercado, sino la sociedad, entendida como un espacio en constante cambio y atravesado por situaciones de injusticia y desigualdad.

El enfoque social de las competencias guarda afinidad con el enfoque por capacidades, como señalan Escrich et al. (2013). El concepto de capacidad se refiere a las oportunidades reales que tiene una persona para tomar decisiones informadas y garantizarse una vida que considera valiosa (Boni, Lozano y Walker, 2010, citado en Escrich et al., 2013). En este sentido, Escrich et al. (2013) destaca la importancia de complementar las competencias con las capacidades para que las personas formadas —en el caso de su estudio, en el ámbito universitario— puedan desempeñar un papel transformador en la sociedad como “ciudadanos activos, reflexivos, críticos y autónomos” (p. 21).

Los retos sociales actuales requieren profesionales no solo competentes en las tareas que van a desempeñar, sino también ciudadanos empoderados y conscientes, con la capacidad de promover cambios sociales significativos. Este enfoque apuesta por un modelo educativo que fomente la acción transformadora, la responsabilidad social y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. En este sentido, el desarrollo de competencias ciudadanas es un elemento clave en la construcción de sociedades democráticas y participativas (Consejo de Europa 2008; Carrillo, 2013). Todo y así es fundamental reconocer que vivimos en estados de democracia imperfecta, caracterizados por desigualdades estructurales y relaciones de poder asimétricas (Mejía y Perafán, 2006). Por lo que las competencias ciudadanas deben preparar a las personas no solo para actuar dentro del sistema, sino también para cuestionarlo y transformarlo cuando sea necesario. Este enfoque crítico pasa por reconocer la complejidad y las tensiones del concepto de ciudadanía; cuestionar y trascender los mecanismos de participación y diálogo institucionales y formales con alternativas de participación más inclusivas y efectiva y vincular la educación ciudadana con la acción política conociendo las reglas del juego democrático e incidiendo para transformarlo (Mejía y Perafán, 2006). De esta manera evoluciona la perspectiva convencional de estas competencias, integrando herramientas de análisis crítico, acción política y participación activa en la construcción de sociedades más equitativas y democráticas.

4.3. Las competencias sociales, ciudadanas y democráticas

La adquisición de competencias por parte de la ciudadanía es esencial para alcanzar un desarrollo personal, social y profesional pleno, ajustándose al mismo tiempo a las exigencias de un mundo globalizado. En la actualidad, vivimos en un contexto marcado por profundas desigualdades y múltiples desafíos. En este escenario, la educación se presenta como una herramienta fundamental (Zabala y Arnau, 2008) para avanzar hacia ideales como la paz, la libertad, la equidad y la justicia social. Además, tiene el potencial de contrarrestar una globalización dominada exclusivamente por intereses económicos y financieros, empoderando a las personas para que usen su inteligencia y conocimientos en el análisis de la realidad en la que viven. Este proceso educativo promueve la transformación social a través de la participación informada, crítica, cooperativa y respetuosa con la diversidad cultural. En este sentido, la educación contribuye a construir un desarrollo humano sostenible, fomentando el entendimiento mutuo entre los pueblos, profundizando en los valores democráticos y fortaleciendo la dimensión social de las personas. Así, se consolida como un medio efectivo para avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

El *Libro Blanco del Consejo de Europa sobre el Diálogo Intercultural* (2008) subraya que las competencias necesarias para participar de manera efectiva en una cultura de democracia no se adquieren de forma automática, sino que requieren ser aprendidas y practicadas. Estas competencias, fundamentales para una ciudadanía activa, se presentan bajo diferentes denominaciones, como competencias sociales, ciudadanas, cívicas, interculturales o democráticas.

El Consejo de Europa (2018) define la competencia democrática e intercultural como “la habilidad para movilizar y desplegar recursos psicológicos pertinentes (p.ej., valores, actitudes, destrezas, conocimientos y/o comprensión) a fin de responder de manera adecuada y efectiva a las demandas, retos y oportunidades que se presentan debido a las situaciones interculturales” (p. 4). Este enfoque destaca la importancia de dotar a las personas de herramientas que les permitan navegar en contextos multiculturales de forma efectiva y respetuosa.

Aguilar y Buraschi (2023) amplían esta perspectiva al introducir el concepto de competencias interculturales emancipadoras, basado en un enfoque intercultural crítico. Este enfoque no solo busca visibilizar las causas estructurales que dificultan el diálogo intercultural, sino también reflexionar críticamente sobre los modelos de intervención y decolonizar los imaginarios predominantes. En este planteamiento, la dimensión emancipadora ocupa un lugar central, priorizando la transformación de las estructuras sociales de dominación sobre una simple eficacia en las interacciones interculturales. La perspectiva propuesta por Aguilar y Buraschi (2023) recalca la necesidad de repensar las competencias interculturales desde un enfoque comprometido con el cambio social. Este enfoque va más allá de la funcionalidad en las relaciones culturales, apostando por un compromiso profundo con las relaciones humanas. Este compromiso se traduce en la promoción de una ciudadanía emancipadora, que no solo cuestiona las estructuras establecidas, sino que también busca transformar la sociedad hacia un modelo inclusivo y equitativo.

El desarrollo de estas competencias no se reduce a una formación técnica o instrumental, sino que, siguiendo la perspectiva de Paulo Freire (1970), se entiende como un acto de concientización. Este proceso implica una transformación tanto personal como social, en la cual las personas toman conciencia de las dinámicas de opresión que estructuran las relaciones de poder en las que participan. A través de esta toma de conciencia, los individuos no solo identifican las lógicas de dominación, sino que también se empoderan para actuar sobre ellas, contribuyendo de manera activa a la construcción de una sociedad “más justa e igualitaria” (Aguilar y Buraschi, 2023, p.54)

Carrillo (2013) define las competencias ciudadanas o sociales como aquellas que:

Entregan a las personas la capacidad para participar en múltiples contextos, ámbitos sociales y laborales en los que se desempeñan; como también es muy importante el contexto en el que se obtienen dichas competencias, ya que no se pueden separar del entorno en el que se practican y se aplican. (p. 213)

Esta perspectiva enfatiza la transferibilidad de los aprendizajes adquiridos en la práctica a diferentes contextos, destacando su valor en un mundo donde las personas necesitan relacionarse de manera efectiva en diversos escenarios a lo largo de su vida.

Independientemente de cómo se denominen —ya sea competencias democráticas, interculturales, ciudadanas o sociales— todas comparten una finalidad común: preparar a las personas para vivir como ciudadanos democráticos activos (Consejo de Europa, 2018). Este enfoque parte de la premisa de que los procesos educativos, ya sea en entornos académicos, sociales, formales o no formales, pueden ayudar a comprender el mundo globalizado en el que vivimos y fomentar la búsqueda de soluciones y alternativas ante los desafíos colectivos.

Los procesos educativos que desarrollan competencias empoderan a las personas, dotándolas de las capacidades necesarias para desempeñar un papel activo en los procesos democráticos, el diálogo intercultural y la vida social en general. En un mundo globalizado y en constante cambio, estas competencias se movilizan continuamente en diferentes contextos, proporcionando las herramientas necesarias para actuar de manera autónoma, colaborar en colectivos y alcanzar metas personales y profesionales. Este enfoque ha sido diseñado para orientar la planificación educativa hacia el empoderamiento de todos los aprendices (Consejo de Europa, 2018).

La tabla 4, elaborada por Olga Carrillo (2013, p. 214) en un estudio sobre la adquisición de competencias ciudadanas en un grupo de jóvenes, sintetiza las competencias ciudadanas o sociales desglosándolas en diferentes dimensiones. Es interesante su aproximación y que genera una clasificación que a la vez conecta con algunas dimensiones del circo social como la “personal, grupal y comunitaria” (Ballester y Alcántara, 2020, p. 14).

Tabla 4

Competencias ciudadanas

DIMENSIÓN	CAPACIDAD	APRENDIZAJES COMPETENCIALES
1. Personal	1.1. Capacidad de aprender a construir conocimiento	Escuchar, generar ideas a través del lenguaje; formarse un juicio ético y crítico; interpretar la realidad y analizar su propio lenguaje.
	1.2. Capacidad de buscar información, tratarla y transformarla para generar conocimiento.	Organizar la información obtenida, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje; analizar en forma crítica la información obtenida.
	1.3. Capacidad de generar un criterio ético propio y una escala de valores personal.	Ser consciente de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones; tomar decisiones y responsabilizarse de las elecciones en la vida comunitaria, valorando los intereses individuales y los del grupo.
	1.4. Capacidad de comunicarse. Cambiar...	Dialogar, expresarse, utilizar lenguaje apropiado según el contexto.
2. Interpersonal	2.1. Regular el pensamiento, las emociones y la conducta.	Resolver conflictos mediante el lenguaje; leer, escuchar y analizar opiniones diferentes, expresar sus propias ideas y emociones.
	2.2. Capacidad de comunicar lo aprendido y comunicarse con otras personas.	Trabajar en entornos de colaboración, tanto formal como informal de aprendizaje.
	2.3. Capacidad de liderar proyectos individuales o colectivos.	Relacionarse con los demás, cooperar y trabajar en equipo, ponerse en el lugar del otro y valorar sus derechos y opiniones.
3. Social	3.1. Capacidad de participar de manera activa y éticamente responsable en la realidad social.	Desarrollar el sentido de pertinencia a la sociedad y al entorno en el que vive y sentimiento de ciudadanía global; aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos; valorar las diferencias y, a la vez, reconocer la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos.
	3.2. Capacidad para apreciar la cultura.	Valorar las diferentes manifestaciones culturales, artísticas, la libertad de expresión, la diversidad cultural y el diálogo intercultural.
4. Profesional	4.1 Capacidad de interactuar y desenvolverse en el medio físico.	Desenvolverse con autonomía e iniciativa personal en actividades productivas, considerar que todos se benefician del desarrollo humano.

Nota. Adaptado de “Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial” de O. Carrillo, 2013, p. 214. Revista Educar 2, vol. 49(2), 207-226. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual (by-nc-sa) 2013 de O. Carrillo.

La tabla 4 se organiza en cuatro dimensiones principales, cada una abordando diferentes aspectos del desarrollo competencial:

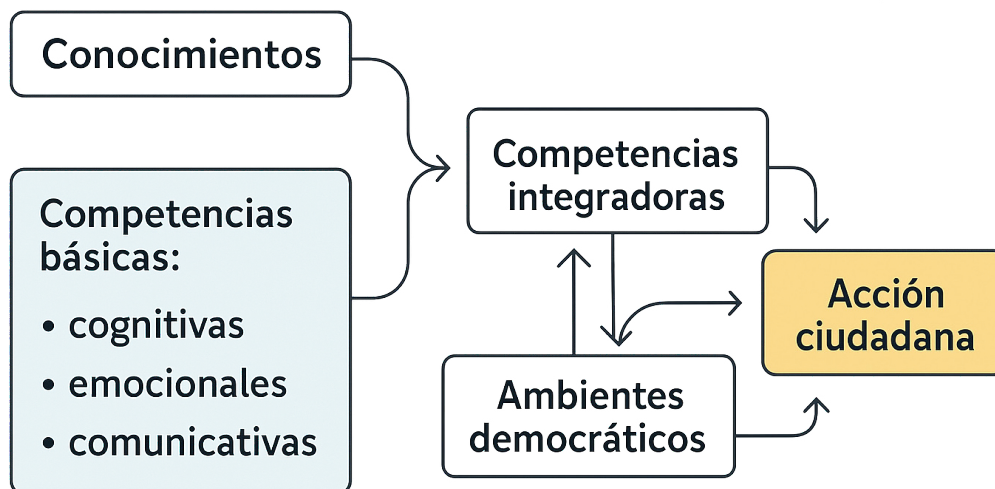
- a) Dimensión personal: Incluye cuatro capacidades relacionadas con el conocimiento, los valores y la comunicación. Estas capacidades están diseñadas para potenciar la competencia personal a través de aprendizajes específicos que fortalecen el autoconocimiento y la autorregulación.
- b) Dimensión interpersonal: Compuesta por tres capacidades vinculadas a la conducta, la comunicación con los demás y el desarrollo de proyectos tanto individuales como colectivos. Esta dimensión enfatiza la interacción y colaboración efectiva con otras personas.
- c) Dimensión social: Consta de dos capacidades centradas en la participación en la sociedad y la valoración de la cultura, su diversidad y los derechos humanos. Estas competencias fomentan una visión crítica y activa del entorno social y cultural.
- d) Dimensión profesional: Incluye la capacidad de interactuar y desempeñarse eficazmente en el ámbito laboral, preparando a los jóvenes para adaptarse y responder a las exigencias del entorno profesional.

Para Alexander Ruiz Silva y Enrique Chaux Torres (2005), las competencias ciudadanas se manifiestan en la práctica. Según ellos, “para poder llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas competencias” (p. 32). Este planteamiento destaca la necesidad de considerar no solo las acciones y los conocimientos, sino también las competencias básicas y el entorno en el que se desarrollan. Ruiz y Chaux (2005) definen las competencias ciudadanas como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas —integradas— relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (p. 32). Esta definición subraya la integración de diferentes dimensiones que influyen en la acción ciudadana, desde las capacidades individuales hasta las orientaciones éticas y políticas.

En la figura 2, los autores detallan estas competencias y resaltan la relevancia de los contextos o ambientes democráticos para facilitar su desarrollo y aplicación.

Figura 2

Dimensiones fundamentales para la acción ciudadana



Nota. Muestra las competencias y resaltan la relevancia de los contextos o ambientes democráticos para facilitar el desarrollo de las competencias ciudadanas. Adaptado de “La formación de competencias ciudadanas” de A. Ruiz y E. Chaux, 2005, p 33. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial (by-nc) 2005 de A. Ruiz y E. Chaux.

A continuación, se describen los diferentes elementos de la figura:

a) **Conocimientos:** Este aspecto se refiere a la comprensión de información, procedimientos, estrategias y contenidos necesarios para ejercer una ciudadanía activa. Entre estos conocimientos, los Derechos Humanos ocupan un lugar central. Por ejemplo, para resolver conflictos de manera pacífica, es esencial conocer alternativas a la violencia, y para participar en un sistema democrático, es necesario entender los mecanismos de participación disponibles en la sociedad. Sin embargo, no basta con adquirir este conocimiento; es fundamental poder aplicarlo en la práctica.

b) **Competencias cognitivas:** Estas competencias comprenden las capacidades necesarias para llevar a cabo diversos procesos mentales que promueven el ejercicio de la ciudadanía. Entre las capacidades más relevantes se incluyen:

- Adoptar diversas perspectivas, colocándose mentalmente en la posición del otro.
- Interpretar adecuadamente las intenciones de los demás.
- Imaginar diferentes maneras de resolver un conflicto o abordar una problemática social.
- Evaluar de manera equitativa las opciones disponibles, considerando las posibles consecuencias de cada una.
- Pensar de forma crítica, cuestionando y valorando la validez de creencias, información y las dinámicas de poder que operan en la sociedad.

c) Competencias emocionales: estas se refieren a las capacidades necesarias para identificar tanto las propias emociones como las de los demás y responder de manera constructiva ante ellas. Dentro de estas competencias se destacan principalmente dos capacidades:

- Identificar y gestionar las propias emociones. Esto implica comprender las emociones propias y ejercer un control adecuado sobre las respuestas que generan.
- Reconocer y responder empáticamente a las emociones ajenas. Consiste en experimentar sentimientos compatibles con los de otras personas, involucrándose emocionalmente con sus estados. Es la capacidad de sentir y compartir tanto el sufrimiento como la alegría de los demás.

d) Competencias comunicativas: Estas competencias se definen como la capacidad de una persona para acceder a una realidad simbólica compartida, lo que implica actuar socialmente, participar en sistemas de interacción y enfrentar y resolver problemas interpersonales. Entre las capacidades más destacadas se encuentran:

- Generar acción a través del lenguaje. Esta capacidad se desarrolla en dos niveles:
 1. Nivel de contenido comunicado: relacionado con el entendimiento mutuo sobre los temas que se abordan.
 2. Nivel intersubjetivo: referido a las relaciones interpersonales, que facilitan la comprensión mutua entre las personas.
 - Saber escuchar a los demás: La escucha activa implica estar plenamente atento para comprender lo que el interlocutor desea comunicar y demostrarle que se le está escuchando.
 - Expresar de forma asertiva: Consiste en manifestar necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y firme, evitando causar daño a los demás o perjudicar las relaciones interpersonales.
 - Expresarse mediante el lenguaje no verbal y las expresiones artísticas: Esto incluye formas de expresión como la pintura, la escultura, el teatro, la fotografía y la música, entre otras. Según Ruiz y Chaux (2005), “estas amplían el espectro y las posibilidades de comunicación con los demás, abren opciones de expresión y reconocimiento de las propias identidades y favorecen la capacidad de comprender al otro de una manera más profunda” (p. 38).

e) Competencias integradoras: estas competencias abarcan y articulan conocimientos junto con capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas, funcionando de manera holística en la práctica. Algunos ejemplos destacados son:

- Gestionar conflictos de manera pacífica y constructiva. Para ello, se requieren conocimientos sobre la dinámica de los conflictos, competencias cognitivas para generar soluciones creativas, habilidades emocionales como la autorregulación y competencias comunicativas como la transmisión asertiva.
- Tomar decisiones morales. Este proceso implica conciliar los intereses individuales con los colectivos, procurando que las acciones propias beneficien a otros o, al menos, no les causen perjuicio.

f) Contexto y ambiente democrático: el entorno y las organizaciones donde las personas aplican sus competencias pueden influir positiva o negativamente en su aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, el cambio social no depende únicamente de las personas, sino también de las estructuras y los contextos donde estas se desenvuelven. Según Ruiz y Chaux (2005), “las estructuras y los contextos deben ser estudiados, problematizados y valorados y, se deben promover cambios en ellos si se quiere lograr que los individuos puedan ejercer sus competencias” (p. 48). Un contexto y ambiente democrático se caracteriza por un aprendizaje basado en la cooperación, la inclusión, la participación, la confianza y el cuidado mutuo, todo ello libre de agresiones o violencia. Aunque los conflictos puedan surgir, se gestionan de manera pacífica y constructiva. Por tanto, tendrán mayor posibilidad de éxito aquellas propuestas educativas que no se desarrollen en contextos autoritarios. Además, como señalan Ruiz y Chaux (2005), la relación entre competencias y contexto es bidireccional. Según estos autores, “puede ayudar al individuo a ser aceptado y acogido en un contexto determinado o a participar en su transformación” (p. 49).

Podemos afirmar que las competencias ciudadanas, sociales y/o democráticas son aquellas que se ejercen desde una perspectiva personal, interpersonal y comunitaria, considerando tanto a la persona como a su entorno inmediato y a su comunidad. Estas competencias buscan la implicación activa en la sociedad, promoviendo cambios tanto en la vida individual como en la colectiva desde una perspectiva de Derechos Humanos. Además, introducen un aspecto relevante: la influencia de los contextos y el ambiente democrático, que pueden facilitar o dificultar tanto el aprendizaje como la práctica de estas competencias.

4.4. Las competencias para una cultura democrática en la educación global

El Consejo de Europa (2018) se refiere a las competencias para una cultura democrática en un estudio exhaustivo desarrollado a lo largo de varios años, con el objetivo de proporcionar a los educadores herramientas innovadoras que les permitan enseñar a los estudiantes a convivir en sociedades diversas. Estos conocimientos resultan cada vez más relevantes en un mundo interconectado y multicultural. Según el Consejo de Europa (2018):

El objetivo no es enseñar a los alumnos qué es lo que deben pensar, sino cómo pensar, para poder moverse en un mundo donde no todos piensan como ellos, pero donde cada uno de nosotros tenemos el deber de defender los principios democráticos que permiten la coexistencia de todas las culturas. (p. 8)

Asimismo, el Consejo utiliza el término “cultura de democracia” en lugar de simplemente “democracia”, para subrayar que esta no puede existir sin instituciones y leyes democráticas, pero que dichas instituciones y leyes solo pueden operar efectivamente si están sostenidas por una cultura democrática. Esto implica una base sólida de valores, actitudes y prácticas democráticas que promuevan la cooperación y el diálogo como pilares fundamentales para la convivencia. En el estudio mencionado, la competencia democrática e intercultural se define como la habilidad para movilizar y utilizar los valores, las actitudes, las habilidades, el conocimiento y/o la comprensión, “a fin de responder de manera apropiada y efectiva a las demandas, los retos y las oportunidades que se presentan a raíz de las situaciones democráticas e interculturales” (Consejo de Europa, 2018, p. 8). Esta definición la concibe como un proceso dinámico en el que la persona moviliza y utiliza recursos de manera activa y adaptativa para afrontar las nuevas circunstancias que puedan surgir.

Este enfoque de las competencias y su propósito se sitúa dentro del marco de la educación global (Carvalho et al. 2019), que busca analizar y transformar la realidad para establecer nuevas pautas pedagógicas. El objetivo no es reproducir las dinámicas existentes, sino facilitar una transformación social que permita a las personas comprender el contexto en el que viven, así como las relaciones de poder que se desarrollan en él. Esta propuesta se enfoca principalmente en las personas jóvenes debido a su protagonismo en las instituciones sociales y educativas. Sin embargo, el concepto de educación global amplía esta perspectiva al incluir a toda la población dentro de un marco de aprendizaje a lo largo de la vida, con el objetivo de responder a los retos globales. Según Carvalho et al. (2018):

La globalización plantea desafíos fundamentales para todas las áreas de educación en la mayor parte de los países del mundo. [...] En este contexto, la educación

sobre temas globales puede ser considerada [...] como un medio para aumentar las habilidades y conocimientos de los que, teniendo acceso al mercado, sean consumidores y trabajadores eficientes en la economía global. (p. 19)

Esta visión resalta la importancia de la educación global no solo como una herramienta para la adaptación al mercado, sino como un medio para formar a lo largo de su vida a personas críticas, activas y capaces de contribuir a la transformación de su entorno. La educación global es un concepto amplio que abarca diversas dimensiones de la educación y se presenta como una respuesta colectiva e integral a los desafíos históricos, orientada hacia la construcción de un mundo más equitativo, justo, pacífico y sostenible. También se lo considera una respuesta colectiva y holística a los desafíos históricos que tienen los ciudadanos globales “comprometidos en la creación y recreación de un mundo diferente —más igualitario, justo, pacífico y sustentable— basado en los principios de solidaridad y ayuda mutua” (Carvalho et al, 2008, p. 15).

Los contenidos de la educación global, según Carvalho et al. (2008), emergen de las necesidades tanto de los individuos como de la sociedad, reflejadas en sus propias expresiones. Son los siguientes:

- a) Análisis de eventos y desarrollos sucedidos a nivel micro, en la realidad más cercana.
- b) Selección de temas específicos relacionados con dichos eventos.
- c) Reconocimiento de las conexiones del nivel micro con el mundo (macro) y los diálogos emergentes de estas conexiones.

Esto implica que los procesos de enseñanza y aprendizaje se centran en la realidad cercana de los participantes, explorando sus raíces, causas, y conexiones globales. De esta forma, se comparten posibles soluciones en un ejercicio que genera nuevos intereses y conocimientos. La educación global facilita el aprendizaje sobre conceptos como los derechos humanos, democracia y buena gobernabilidad, economía, justicia social, comercio justo, igualdad de género, paz y transformación de conflictos, ciudadanía, diversidad, diálogo intercultural e interreligioso, desarrollo sostenible, salud, y acceso igualitario a los avances científicos y tecnológicos, entre otros (Carvalho et al., 2008). Además, la educación global refuerza el sentimiento de pertenencia a una comunidad en la que los derechos individuales, los derechos colectivos y las responsabilidades son conocidos y respetados por todos. Esto permite trabajar desde una perspectiva de apoyo mutuo y fomenta la necesidad de participar activamente en las decisiones comunes.

En este contexto, Carvalho (2019) explica que el Consejo de Europa une los dos conceptos con la idea de *competencia global* y la define como “examinar los problemas locales, globales e interculturales, comprender y apreciar las perspectivas del mundo de otros, participar en interacciones abiertas, apropiadas y efectivas con personas de diferentes culturas y actuar por el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible” (Carvalho, 2019, p. 39). Los conceptos de educación para la competencia global y ciudadanía global (Carvalho et al., 2019) integran las nociones de educación para la cultura democrática y educación en derechos humanos. Ambos comparten el objetivo de generar contextos para que las participantes se empoderen por sí mismas y en relación con los demás, en los procesos educativos, un empoderamiento que implica transformar tanto a las personas como a la sociedad, ya que ambas dimensiones están interrelacionadas. De este modo, educar para la competencia global capacita al alumnado para preocuparse por los problemas globales y comprender críticamente sus consecuencias locales, al mismo tiempo que les permite abordar activamente los problemas locales con impactos globales (Carvalho et al., 2019). En última instancia, fomenta el trabajo colectivo para generar cambios y tomar el control de sus propias vidas, promoviendo un enfoque proactivo y transformador.

Educación en competencias no debe concebirse como un proceso rígido por el que todos los participantes deban pasar de manera uniforme. Es una propuesta que requiere adaptarse tanto a las realidades de los alumnos como a los distintos contextos en los que se aplica. La práctica de la cultura democrática demanda una pedagogía activa, cooperativa y centrada en el alumno, donde el aprendizaje se base en experiencias reales y significativas. Para implementar este enfoque, es fundamental contar con espacios educativos que no solo permitan, sino que también estimulen, la puesta en práctica de estas competencias. Según Carvalho et al. (2008), un espacio educativo idóneo debe reunir las siguientes características:

- Ser democrático y dialógico.
- Fomentar la participación de los y las estudiantes.
- Proporcionar un entorno cálido y comprensivo.
- Ser agradable y optimista.
- Ser estimulante e inspirador.
- Generar confianza en uno mismo.
- Promover la confianza y el entendimiento entre los participantes.
- Facilitar el aprendizaje mutuo.
- Representar un microcosmos del mundo.

Estos elementos son esenciales para crear un entorno donde los alumnos puedan desarrollar sus competencias de manera efectiva, en un marco de respeto mutuo y cooperación, contribuyendo al aprendizaje significativo y a la construcción de una sociedad más democrática y equitativa. Un ambiente centrado en el estudiante se basa en los principios de un aprendizaje democrático, participativo, cooperativo y experimental. "En este medio interactivo, se valoriza y fomenta el pensamiento crítico, el diálogo democrático y una visión holística a lo largo de todo el proceso educativo" (Carvalho et al., 2008, p. 34). Este enfoque prioriza el diálogo, la cooperación y el trabajo colectivo desde una perspectiva de derechos humanos, promoviendo valores como la solidaridad y la equidad, en contraposición a dinámicas basadas en la competición, el individualismo y la prevalencia de la ley del más fuerte.

El Consejo de Europa desarrolló el concepto de competencia para la cultura democrática (2018) basándose en un análisis exhaustivo de los esquemas conceptuales existentes sobre la competencia democrática y la competencia intercultural. Estos esquemas han sido elaborados por diversas organizaciones internacionales, como la UNESCO, la OCDE y el Parlamento Europeo, así como por gobiernos nacionales y académicos. Esta diversidad ha generado notables diferencias en la estructura y contenido de los esquemas, como señala el Consejo de Europa: "difieren de manera considerable tanto en su estructura como en su contenido" (2018, p. 27). El Grupo de Trabajo encargado de este estudio recopiló un total de 101 esquemas de competencias que cumplían con la definición establecida. Estos esquemas se agruparon por afinidad, identificando inicialmente 55 competencias relevantes para una cultura de democracia. Tras un proceso de revisión y refinamiento, se seleccionaron 20 competencias finales para su inclusión en el modelo.

Estas competencias para una cultura democrática, seleccionadas y validadas rigurosamente, son las que utilizamos como marco de referencia en esta tesis doctoral para la identificación de las estrategias que maneja el profesorado de circo social. Por tanto, es un elemento clave en esta investigación. En la figura 3 se presentan dichas competencias.

En el marco de la cultura democrática, una persona actúa de manera competente cuando responde de forma adecuada y eficaz a las demandas, desafíos y oportunidades que surgen en situaciones democráticas e interculturales, movilizandoy utilizando algunas o todas las competencias disponibles. Estas competencias se agrupan en cuatro categorías principales: valores, actitudes, habilidades, y conocimientos y comprensión crítica (figura 3).

Figura 3

Competencias para una cultura democrática

VALORES	ACTITUDES	HABILIDADES	CONOCIMIENTOS Y COMPRENSIÓN CRÍTICA
• Valorar la dignidad humana y los derechos humanos • Valorar la diversidad cultural • Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho	• Apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas • Respeto • Convivencia cívica • Responsabilidad • Autoeficacia • Tolerancia hacia la ambigüedad	• Habilidades de aprendizaje autónomo • Habilidades de escucha y observación • Habilidades analíticas y de pensamiento crítico • Empatía • Flexibilidad y adaptabilidad • Habilidades lingüísticas, comunicativas y plurilingües • Habilidades de cooperación • Habilidades de resolución de conflictos	• Conocimiento y comprensión crítica de sí mismo • Conocimiento y comprensión crítica de lenguaje y comunicación • Conocimiento y comprensión crítica del mundo: política, legislación, derechos humanos, cultura, culturas, religiones, historia, los medios de comunicación, economía, medio ambiente, sostenibilidad
COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA			

Nota. Muestra las competencias para una cultura democrática y las cuatro categorías principales: valores, actitudes, habilidades, y conocimientos y comprensión crítica. Adaptado de “Competencias para una cultura democrática: Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas” de Consejo de Europa, 2018. Licencia Creative Commons, de Reconocimiento 4.0 Internacional (by) 2018 de Consejo de Europa.

a) Valores: Los valores trascienden los contextos y acciones específicos y poseen una cualidad normativa que orienta lo que se considera adecuado hacer o pensar en diversas situaciones. Proveen estándares o criterios para evaluar tanto las propias acciones como las de los demás. El Consejo de Europa aclara que incluye el concepto de valores en este esquema, aunque pueda resultar inesperado, por dos motivos principales. En primer lugar, los valores aparecen en muchos de los esquemas de competencias revisados durante su análisis, aunque a menudo de manera implícita o bajo la categoría de actitudes. Este modelo, sin embargo, opta por establecer una distinción conceptual clara entre valores y actitudes. En segundo lugar, los valores son fundamentales para conceptualizar las competencias necesarias para participar en una cultura democrática. Explicitarlos es crucial, ya que, de lo contrario, “no serían competencias democráticas, sino competencias políticas más generales que podrían utilizarse al servicio de muchos otros tipos de estructuras políticas, incluidas las estructuras antidemocráticas” (Consejo de Europa, 2018, p. 36).

Para una cultura de democracia, los valores se agrupan en tres conjuntos principales:

- Valorar la dignidad y los derechos humanos: Este valor subraya que cada ser humano posee igual valor e igual dignidad, tiene derecho a ser respetado, y debe disfrutar del mismo conjunto de derechos y libertades fundamentales. En consecuencia, todas las personas deben ser tratadas con respeto y equidad.
- Valorar la diversidad cultural: Implica apreciar y valorar de manera positiva las afiliaciones culturales, la variabilidad y diversidad cultural, así como el pluralismo de perspectivas, visiones y prácticas. Reconoce que la diversidad cultural es una fortaleza y un elemento enriquecedor para las sociedades.
- Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho: Este conjunto de valores se basa en la creencia de que las sociedades deben ser gobernadas mediante procesos democráticos que respeten y promuevan los principios de justicia, equidad, igualdad y el Estado de derecho. Establece que estas bases son esenciales para el funcionamiento adecuado y ético de las sociedades.

b) Actitudes: se refieren a la orientación mental general que una persona adopta hacia alguien o algo. Estas suelen componerse de cuatro elementos principales: una creencia sobre el objeto de la actitud, una emoción o sentimiento hacia dicho objeto, una evaluación (positiva o negativa) del mismo y una tendencia a comportarse de cierta manera en relación con él. Dentro del marco de una cultura de democracia, se definen seis actitudes clave:

- Apertura a la diversidad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas: Implica una actitud receptiva hacia personas con afiliaciones culturales diferentes a las propias, así como hacia creencias, visiones y prácticas del mundo que difieren de las propias.
- Respeto: Consiste en valorar y considerar positivamente a alguien o algo, basándose en su dignidad, importancia o valor intrínseco.
- Conciencia cívica: Es una actitud que refleja la conexión hacia una comunidad o grupo social más amplio que el círculo inmediato de familiares y amigos. Incluye un conocimiento de los demás miembros de la comunidad, un sentido de pertenencia, solidaridad con ellos y una responsabilidad cívica hacia la comunidad.
- Responsabilidad: Representa una actitud hacia las propias acciones. Implica reflexionar sobre el propio comportamiento, actuar de manera moralmente consciente y aceptar las consecuencias de dichas acciones.

- **Autoeficacia:** Es una actitud hacia uno mismo que se basa en la creencia de que se poseen las habilidades necesarias para alcanzar objetivos, comprender problemas, elegir métodos adecuados y superar obstáculos.
- **Tolerancia hacia la ambigüedad:** Refleja la disposición hacia situaciones inciertas o con múltiples interpretaciones. Implica evaluar estas situaciones y gestionarlas de manera constructiva.

c) Habilidades: son las capacidades necesarias para establecer patrones complejos y organizados de pensamiento o comportamiento con el objetivo de alcanzar metas específicas. Dentro de una cultura democrática, se identifican ocho conjuntos clave de habilidades:

- **Habilidades de aprendizaje autónomo:** Permiten gestionar, organizar y evaluar el propio aprendizaje de manera autodirigida, atendiendo a las propias necesidades sin depender del seguimiento de otros.
- **Habilidades analíticas y de pensamiento crítico:** Facilitan el análisis, la evaluación y la emisión de juicios sobre materiales de diversos tipos, como textos, argumentos, interpretaciones, temas, eventos o experiencias, de manera sistemática y lógica.
- **Habilidades de escucha y observación:** Capacitan para prestar atención a lo que se dice y cómo se dice, así como para comprenderlo. También incluyen la capacidad de interpretar comportamientos no verbales y captar mensajes implícitos.
- **Empatía:** Ayuda a comprender y relacionarse con los pensamientos, creencias y sentimientos de otras personas, así como a adoptar su perspectiva para ver el mundo desde su punto de vista.
- **Flexibilidad y adaptabilidad:** Hacen posible ajustar y regular los propios pensamientos, emociones o comportamientos para responder de forma adecuada y efectiva a nuevos contextos o situaciones.
- **Habilidades lingüísticas, comunicativas y multilingües:** Capacitan para comunicarse eficazmente con personas que hablan la misma lengua o una diferente, y para actuar como mediador entre hablantes de distintas lenguas.
- **Habilidades de cooperación:** Permiten participar y colaborar con otras personas en actividades conjuntas, así como fomentar el trabajo hacia metas comunes.
- **Habilidades de resolución de conflictos:** Son necesarias para abordar, gestionar y resolver conflictos de manera pacífica, buscando soluciones aceptables para todas las partes involucradas.

d) Conocimientos y comprensión crítica: El conocimiento se refiere a la base de información que una persona posee, mientras que la comprensión implica el entendimiento y la valoración de sentimientos en un contexto. El término “comprensión” crítica es utilizado por el Consejo de Europa (2018, p. 51) para destacar la necesidad de comprender emociones y significados en los procesos democráticos y en el diálogo intercultural, permitiendo evaluar de manera crítica lo que se está interpretando. Las diversas formas de conocimiento y comprensión crítica se agrupan en los siguientes tres conjuntos principales:

- Conocimiento y comprensión crítica de sí mismo: Se enfoca en los pensamientos, creencias, emociones, motivaciones, afiliaciones culturales y perspectivas que cada individuo tiene sobre el mundo.
- Conocimiento y comprensión crítica del lenguaje y la comunicación: Comprende las normas verbales y no verbales que operan en la lengua o lenguas de una persona, los efectos de diferentes estilos de comunicación sobre otros, y cómo cada lengua expresa significados culturalmente compartidos de forma única.
- Conocimiento y comprensión crítica del mundo: Incluye un amplio y complejo conjunto de conocimientos en áreas como política, legislación, derechos humanos, cultura, religiones, historia, medios de comunicación, economía, medio ambiente y sostenibilidad.

Las competencias democráticas, enmarcadas en una educación global, aportan una perspectiva pedagógica que promueve la comprensión, la solidaridad y el apoyo mutuo entre culturas diversas y formas distintas de habitar el mundo. Al mismo tiempo, establecen conexiones entre los niveles locales y globales de los retos actuales, permitiendo proponer y llevar a cabo cambios que reduzcan las relaciones de opresión y desigualdad. Se trata, en esencia, de aprender y practicar competencias para una ciudadanía activa y comprometida.

4.5. Las competencias para una cultura democrática en el circo social

En un mundo caracterizado por la diversidad cultural y los constantes retos sociales, el desarrollo de competencias ciudadanas es fundamental para fortalecer una cultura democrática. Este modelo de competencias de cultura democrática del Consejo de Europa (2018) se convierte en un marco adecuado y riguroso para comprobar si los proyectos educativos permiten aprender y practicar competencias ciudadanas para la construcción de sociedades democráticas.

Como se ha explicado en el capítulo 3, el circo social se define como una metodología que utiliza las artes circenses para promover el desarrollo personal, social y comunitario. Esta práctica, que se ha consolidado como una herramienta socioeducativa y comunitaria, fomenta habilidades como la cooperación, la resolución de problemas y la creatividad (Alcántara, 2020). Además, genera espacios seguros para la expresión y el aprendizaje colectivo, lo que la convierte en un medio eficaz para trabajar competencias ciudadanas. Según Alcántara (2022), el circo social permite a los participantes conectar con su comunidad, promoviendo valores democráticos y solidarios. Esta metodología también destaca por su adaptabilidad a diversos contextos culturales y sociales, lo que la hace única en su capacidad para abordar problemas locales y globales. Y hace una propuesta de definición del concepto de circo social que incluye las competencias ciudadanas. Según Alcántara (2022):

El circo social es una herramienta educativa que trabaja el plano personal, grupal y comunitario, dando herramientas, habilidades y competencias ciudadanas que permiten la mejora de la persona y su implicación en el entorno más cercano para cambiar sus relaciones y condiciones de vida. (p.64)

De esta manera, el circo social se ofrece como un espacio ideal para el aprendizaje y práctica de competencias ciudadanas para una cultura democrática (Alcántara, 2022). En este sentido, la elección del Ateneu Popular 9 Barris como caso de estudio en esta tesis doctoral cobra especial relevancia, ya que su modelo de circo social integra dimensiones pedagógicas y comunitarias que favorecen el desarrollo de estas competencias. A través de su enfoque participativo, el Ateneu Popular 9 Barris fomenta el pensamiento crítico, la cooperación y la inclusión, elementos clave para la construcción de una ciudadanía democrática. Así se extrae de la investigación de final de máster (Alcántara, 2022) que dio la base para realizar esta tesis doctoral. Cabe destacar que es la única investigación que pone en relación las competencias para una cultura democrática y el circo social. Motivo por el cual se hace referencia a ella de manera exclusiva en este apartado. La investigación tenía como objetivo indagar las contribuciones del circo social a la construcción de ciudadanía a través de analizar dos proyectos e identificar las competencias ciudadanas que trabajaban a través del esquema de competencias para una cultura democrática. Los proyectos analizados fueron el de Donyet Ardit (Alicante) y Ateneu Popular 9 Barris, (Cataluña). El estudio de Alcántara (2022) identificó que los dos proyectos trabajan de manera sistemática las 20 competencias propuestas por el Consejo de Europa (2018) para una cultura democrática. Este marco incluye valores, actitudes, habilidades y conocimientos, que los proyectos desarrollan de manera transversal mediante actividades circenses y comunitarias. Todo y que ninguno de los proyectos usa de manera habitual en su práctica educativa el concepto de competencia.

La investigación mencionada evidencia que los dos proyectos enseñan habilidades técnicas, a la vez que proporcionan un marco integral para el desarrollo de competencias ciudadanas. El circo social se convierte así en una herramienta clave para abordar los desafíos de una sociedad diversa y fomentar una ciudadanía activa y comprometida. Otro elemento clave de la investigación (Alcántara, 2022) es que para desarrollar la educación para una cultura democrática “son necesarios contextos y ambientes democráticos entendidos como aquellos que trabajan y promueven un aprendizaje constructivo, inclusivo, participativo, cooperativo, de confianza, de cuidado mutuo, y ausente de agresión o violencia” (p. 15), subrayando la importancia de entornos educativos que promuevan la confianza mutua y la resolución pacífica de conflictos.

Otra aportación sustancial es que el aprendizaje de las técnicas de circo, el trabajo grupal y su relación con la comunidad permite aprender y poner en práctica competencias ciudadanas en un marco democrático. Además, favorece la conexión con espacios dentro y fuera del proyecto de circo con un ambiente que favorece su práctica con profundidad democrática, de respeto por la convivencia, la resolución de conflictos de manera pacífica, los derechos humanos y la dignidad de las personas, independientemente de su género, clase social o procedencia. De esta manera en la investigación de Alcántara (2022) se identifican 6 espacios donde se ponen en práctica y se aprenden las competencias ciudadanas para una cultura democrática. La identificación de estos espacios no es baladí porque permite ver diferentes momentos de la acción socioeducativa y apunta hacia la transferencia de los aprendizajes a diferentes contextos (Alcántara, 2020) (tabla 5).

Esta clasificación de Alcántara (2022) es utilizada en esta investigación de doctorado para poder situar en qué momento se trabajan las estrategias metodológicas identificadas en el circo social en Ateneu Popular 9 Barris. El propio trabajo de campo ha permitido actualizarla incluyendo un nuevo espacio de participación tal como se explica en detalle en el apartado 10.3 sobre el concepto de participación en el contexto del circo social.

Tabla 5

Espacio de participación en el proyecto

ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN		
El propio proyecto socioeducativo	La clase	Es el espacio para el aprendizaje de técnicas
	El proceso de creación	Es el espacio para la creación y organización previa de la muestra final
	El espectáculo o muestra final	Es el espacio para la realización de la muestra final con toda la tarea que conlleva
	La construcción del proyecto	Es el espacio donde se toman decisiones que afectan al conjunto del proyecto
En relación con otros espacios	Los proyectos del barrio	Es espacio donde se da la relación con otras acciones del entorno de barrio
	Más allá del barrio	Es el espacio donde se dan acciones con mirada de ciudad o más amplias.

Nota. Adaptado de “El circo social en la construcción de ciudadanía. Un estudio desde las competencias ciudadanas para una cultura democrática” de A. Alcántara, 2022, p 51. Trabajo de final de máster, Universidad de Barcelona. Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial – Sin derivadas (by-nc-nd) 2022 de A. Alcántara.

4.5. A modo de resumen

El capítulo 4 aborda de manera exhaustiva las competencias para una ciudadanía activa, analizando su desarrollo conceptual, su relevancia en la educación contemporánea y su relación con la cultura democrática. A partir del análisis presentado, se pueden destacar las siguientes ideas principales:

1. El concepto de competencias ha transitado desde sus orígenes en el ámbito empresarial hacia un enfoque que busca integrar conocimientos, habilidades y actitudes. Esta transformación ha generado tensiones entre perspectivas pragmáticas, orientadas al mercado laboral, y enfoques centrados en el desarrollo humano, la justicia social y la ciudadanía activa.
2. Las competencias sociales, ciudadanas, interculturales y/o democráticas destacan por su capacidad para empoderar a las personas, fomentando su participación en la vida democrática y su implicación en la construcción de sociedades inclusivas. Estas competencias responden a los desafíos de un mundo globalizado y diverso.
3. El modelo de competencias para una cultura democrática, desarrollado por el Consejo de Europa (2018), proporciona un marco integral para el desarrollo de competencias ciudadanas. Este modelo establece cuatro categorías principales: valores, actitudes, habilidades y conocimientos, las cuales son esenciales para promover una ciudadanía comprometida, crítica y transformadora.
4. La adquisición y puesta en práctica de competencias ciudadanas están condicionadas por los contextos y ambientes democráticos en los que se desarrollan. Los entornos educativos inclusivos, cooperativos y participativos se destacan como espacios ideales para el aprendizaje y la práctica de estas competencias.
5. Como herramienta socioeducativa, el circo social se presenta como un espacio innovador para el desarrollo de competencias ciudadanas. Mediante actividades artísticas y comunitarias, el circo social fomenta valores democráticos, habilidades de cooperación y resolución pacífica de conflictos, integrando aprendizajes técnicos y ciudadanos en un ambiente respetuoso e inclusivo.
6. Los espacios de participación identificados en el circo social, desde el aprendizaje técnico hasta la implicación en proyectos comunitarios y más amplios, facilitan la transferencia de las competencias adquiridas a otros contextos sociales y profesionales. Este proceso permite que las personas conecten su desarrollo individual con su impacto colectivo, promoviendo una ciudadanía activa y transformadora.

Capítulo 5

CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN

Este capítulo explora la relación entre ciudadanía y participación, dos conceptos fundamentales para comprender y transformar las dinámicas sociales y democráticas en el contexto actual. En un mundo marcado por las transformaciones globales, las tensiones sociales y los retos climáticos y económicos, se hace imprescindible promover una ciudadanía activa que reconozca la diversidad y potencie el compromiso colectivo con el bien común.

Esta parte se adentra en la construcción conceptual de la ciudadanía, desde enfoques clásicos y normativos hasta perspectivas modernas que la entienden como una práctica dinámica y plural. Asimismo, destaca la importancia de la participación como herramienta educativa y transformadora, esencial para empoderar a las personas y permitir su implicación real en los procesos de toma de decisiones y en la construcción de entornos más justos e inclusivos. A través de un análisis detallado, se presentan diversas teorías, tipologías y modelos que estructuran los niveles de participación y facilitan la comprensión de su potencial como eje central de las dinámicas democráticas. Aunque puede ser protagonista cualquier persona en cualquier franja de edad, se pone especial énfasis en la juventud, subrayando el papel que desempeñan las estrategias educativas y comunitarias para fomentar su implicación.

Finalmente, el capítulo detalla una serie de estrategias metodológicas diseñadas para dinamizar la participación, tanto desde una perspectiva individual como colectiva. Estas estrategias buscan superar barreras y promover entornos de confianza y corresponsabilidad, a la vez que quieren fomentar una ciudadanía crítica y comprometida capaz de influir y transformar su entorno.

5.1. Sobre el concepto de ciudadanía

El concepto de ciudadanía no es baladí. Es una cuestión que ocupa al ámbito político, a los movimientos sociales y a la sociedad en general. El sistema neoliberal y la globalización están produciendo transformaciones a nivel político, cultural, económico y financiero que obligan a nuevos pactos y convenios internacionales, nuevos enfoques en la educación, el desarrollo de derechos y deberes y nuevos enfoques en lo que se refiere a la construcción de identidades colectivas que puedan ser de perfil nacional, cultural, de género, etc. (Fonseca, 2018).

Para la acción socioeducativa y comunitaria, y específicamente para la Educación Social, resulta fundamental debatir, reflexionar y construir en torno al concepto de ciudadanía, dado que esta profesión se define como “un derecho de la ciudadanía” (ASEDES, 2007, p. 11). La ciudadanía actúa como una herramienta esencial para que las personas se incorporen a las diversas redes sociales y, al mismo tiempo, promuevan su desarrollo social y cultural, abriendo nuevas posibilidades de crecimiento. Por ello, resulta imprescindible dedicar tiempo a reflexionar sobre dos conceptos centrales y estrechamente vinculados: la ciudadanía y la participación. Este ejercicio permite enmarcar su análisis en el contexto del circo social y las competencias ciudadanas.

Partimos de la definición clásica de Marshall y Bottomore (1998), quienes plantean que “la ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica” (p. 37). Esta definición reconoce la ciudadanía como un estatus que otorga un conjunto de derechos y deberes cívicos, políticos y sociales. Por su parte, la normativa española, en el artículo 23, establece *la ciudadanía* como la relación entre una persona y el Estado, en el marco del pacto social convenido por ambas partes. En los últimos años, este concepto ha sido objeto de amplios debates, dado que la ciudadanía está profundamente vinculada a los contextos sociales, económicos y políticos de cada país. Es el marco dominante de cada nación el que moldea e intenta implementar el concepto en su sociedad, utilizando, entre otras herramientas, los currículos educativos y los proyectos de educación ciudadana (Fonseca, 2018). Sin embargo, dentro de este marco persisten grupos que habitan los márgenes, personas con estatus diferentes y con formas de estar en el mundo que quedan invisibilizadas en la construcción de lo común.

El Consejo de Europa (2018) amplía el concepto de ciudadanía al señalar que ciudadanos no se refiere únicamente a quienes poseen una ciudadanía legal o el pasaporte de un estado en particular, sino también a “todas las personas que se ven afectadas por los procesos de toma de decisiones democráticas y que pueden comprometerse con los procesos e instituciones democráticas” (p. 15). Aunque esta definición abre la puerta a una

inclusión más amplia, considerando a todas aquellas personas con posibilidad de participar en procesos democráticos profundos, todavía deja fuera a quienes, por diversas razones, no pueden comprometerse con las instituciones democráticas. En este sentido, es importante mencionar a las personas migrantes que, a pesar de residir de forma regular, enfrentan limitaciones para ejercer derechos fundamentales como el voto. En España, por ejemplo, viven regularmente unos 4,7 millones de extranjeros mayores de 18 años, de los cuales el 73% no pueden votar en las elecciones municipales (Gutiérrez y Ordaz, 2019). Esta exclusión evidencia las tensiones y desafíos que enfrenta el concepto de ciudadanía en un mundo cada vez más interconectado y con profundas desigualdades en el acceso a los derechos políticos.

Fonseca (2018) describe tres grandes enfoques de ciudadanía profundamente vinculados a las corrientes de pensamiento político: el enfoque liberal, el enfoque comunitario y el enfoque republicano moderno.

- El enfoque liberal se fundamenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, presentando al ciudadano como receptor de derechos con la libertad de elegir sus deberes de manera autónoma. Históricamente, este modelo ha predominado, priorizando no el poder de gobernar, sino el de ser gobernado. Este enfoque resalta la importancia de las libertades individuales por encima de otros aspectos de la ciudadanía.
- El enfoque comunitario da prioridad a la solidaridad y a los vínculos entre los grupos sociales, colocando el bien común por encima de los derechos individuales. Desde esta perspectiva, el ciudadano es aquel que pertenece y se identifica con una comunidad. Los comunitaristas sostienen que la identidad de los ciudadanos “no puede entenderse al margen del territorio en el que viven, de su cultura y de sus tradiciones; argumentan que la base de sus reglas y procedimientos políticos y jurídicos es el bien común compartido” (González y Chacón, 2014, p. 301).
- El enfoque republicano moderno concibe al ciudadano como alguien que “se entiende a sí mismo en relación con la ciudad, porque considera que la garantía de su libertad estriba en el compromiso con las instituciones republicanas y en el cumplimiento de sus deberes para con la comunidad” (Peña, 2003, p. 240). Este enfoque comparte similitudes con el comunitario, en su énfasis en el bien común, y con el liberal, en su valoración de la autonomía individual, aunque destaca que esta última se logra a través del ejercicio activo de la ciudadanía.

Estos enfoques ofrecen perspectivas complementarias y contrastantes sobre la ciudadanía, reflejando las diversas maneras en que se puede interpretar y ejercer este concepto en el marco de las dinámicas sociales y políticas contemporáneas.

El contexto social, político y económico está en constante transformación. Un punto de inflexión se encuentra en los cambios políticos acontecidos en la segunda mitad del siglo XX: “la caída del comunismo, los movimientos sociales a favor de los derechos de los grupos oprimidos, la formación de la Unión Europea, la proliferación de alianzas internacionales, el aumento de corporaciones multinacionales y la globalización económica” (Fonseca, 2018, p. 102). En el presente, el poder ha dejado de estar exclusivamente en manos de los estados-nación y se encuentra cada vez más concentrado en grandes corporaciones económicas (Bauman, 2007), mientras la sociedad se enfrenta a retos colectivos de enorme magnitud, como la crisis climática (Chomsky, 2020).

En este contexto, el capital se mueve sin restricciones, mientras que las personas encuentran fronteras, muros y barreras físicas y simbólicas que limitan sus desplazamientos, especialmente allí donde la pobreza intenta irrumpir. No obstante, la globalización también puede ser vista desde una perspectiva positiva, como una oportunidad para fomentar el desarrollo humano. La idea de una aldea global refleja un mundo interconectado donde las tecnologías de la información y la comunicación, como Internet, han desempeñado un papel crucial. Estas herramientas han abierto posibilidades de comunicación, relación e intercambio de información sin precedentes.

Sin embargo, esta globalización también ha contribuido a un proceso de homogeneización cultural, donde las mismas noticias, canciones y productos se consumen de manera uniforme en distintas partes del mundo. De la diversidad cultural se ha transitado hacia una uniformidad impuesta por el mercado globalizado. Todo evoluciona y cambia con rapidez, pero cuando el libre mercado y el beneficio económico se convierten en los únicos objetivos de las economías industriales y de la información, los costos sociales, culturales y ambientales son frecuentemente ignorados. Esto perjudica especialmente a los colectivos más vulnerables, que se convierten en los principales afectados por las desigualdades generadas en este modelo.

Palabras como individualismo, incertidumbre, complejidad e imprevisibilidad definen las características fundamentales de las relaciones sociales en esta sociedad globalizada y neoliberal. Estos elementos, según el sociólogo Zygmunt Bauman (2007), conforman lo que denomina una sociedad líquida, en contraposición al mundo sólido y bien definido que caracterizaba épocas pasadas. Un mundo donde las estructuras parecían más claras y estables. En el contexto actual, y observando tanto los datos como las dinámicas del día a día, resulta pertinente añadir otro concepto a esta descripción: la precariedad.

La globalización ha sido un fenómeno transformador que ha introducido cambios significativos en las relaciones sociales, los cuales, según López-Noguero y Pérez (2012) pueden

agruparse en “tres grandes bloques: cambios económicos, de relación y participación social, y de valores y marco axiológico” (p.1742). A continuación, se detallan:

- **Cambios económicos:** Estos se caracterizan por el paso de un capitalismo industrial hacia un modelo basado en la información y el conocimiento. En este contexto, las empresas han adquirido un poder e influencia mayores que los propios Estados. El beneficio económico se posiciona como el centro de las relaciones, donde el libre mercado opera sin fronteras ni restricciones. Desde 2007, la crisis acreedora ha intensificado la desigualdad entre ricos y pobres, dirigiendo los beneficios hacia las clases extractivas. Además, las políticas públicas orientadas por la austeridad han afectado de manera directa al estado del bienestar, limitando el acceso a derechos fundamentales para gran parte de la población.
- **Cambios en la relación y participación social:** Las principales instituciones que tradicionalmente estructuraban el proceso de socialización, como la familia, la escuela y el trabajo, han perdido parte de su significado y se encuentran en crisis. La familia adopta formas diversas, la escuela ya no garantiza ni el acceso al empleo ni la adquisición de competencias esenciales para la vida en la sociedad contemporánea, y el trabajo, como elemento identificador que solía representar estabilidad, ha dejado de ser una constante. Zygmunt Bauman (2007) recoge en *The Guardian* las palabras de una joven de 18 años que ejemplifican este cambio: “No me gustaría, al hacer un repaso de mi vida, ver que encontré un trabajo y estuve allí para siempre solo porque era seguro” (p. 23). En la actualidad, las personas ya no nos definimos por relaciones estables y permanentes con los espacios tradicionales de socialización, sino que lo hacemos a partir de vínculos puntuales, fragmentados y carentes de compromiso a largo plazo. Con frecuencia, los lazos sociales que nos permitían construirnos como individuos son débiles o han desaparecido por completo. En el ámbito político, esta dinámica se refleja en una crisis del modelo representativo. Los políticos, a quienes se delega la capacidad de decisión, a menudo se encuentran limitados para tomar determinadas decisiones debido a la influencia y control ejercidos por los poderes económicos globalizados. Ejemplo de esta situación es el surgimiento de movimientos sociales como las ocupaciones de plazas en Egipto, Londres, Nueva York y en numerosas ciudades españolas durante el 15-M en 2011. Estos movimientos, apoyados y amplificados por el papel de las redes sociales, han puesto de manifiesto las carencias de las estructuras políticas tradicionales. Además, han cuestionado las organizaciones clásicas y jerárquicas, proponiendo en su lugar formas de actuación basadas en la cooperación y la asamblea, como respuesta a la necesidad de modelos más participativos e inclusivos.

- Los cambios en los valores y el marco axiológico están determinados por la predominancia de valores como el individualismo, el consumismo y el materialismo. Estos se expresan en dinámicas como la competitividad agresiva y la eliminación del contrario, el aislamiento y la soledad, así como la progresiva desaparición de referentes tradicionales como la amistad o la familia. También se manifiestan en la pérdida del sentido colectivo, en brotes violentos como forma de expresión y en la creciente dificultad para comprender la realidad en un mundo sobresaturado de información. Sin embargo, en contraposición a estos valores dominantes, emergen otros como la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo y el apoyo mutuo. Asimismo, se visibilizan alternativas como la economía social, que prioriza a las personas por encima de la usura. Los planteamientos y las repercusiones del movimiento del 15-M, mencionado anteriormente, son un claro ejemplo de esta contraposición de valores, donde se reivindican formas de organización más colectivas, inclusivas y centradas en el bienestar común.

El Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de Naciones Unidas prevé que, para 2050, el 68% de la población mundial residirá en zonas urbanas (Font y Ortega, 2019). Este fenómeno implica un vaciamiento progresivo del ámbito rural, no solo en términos de población, sino también de servicios básicos que, en muchos casos, nunca llegaron a consolidarse. Por su parte, las zonas urbanas que absorben este crecimiento poblacional se enfrentan a marcadas desigualdades sociales y tensiones en torno al acceso a derechos fundamentales.

El Estado del Bienestar ha demostrado ser incapaz de garantizar los derechos para amplios sectores de la población. En el marco del sistema neoliberal, las necesidades básicas se convierten en mercancías, lo que dificulta no solo el acceso a derechos fundamentales como la cultura, la educación, la vivienda y el trabajo, sino también su sostenibilidad. Los indicadores utilizados para formular políticas públicas responden a la lógica del mercado, donde el beneficio económico prevalece sobre los derechos cívicos y sociales. Como resultado, se reducen las políticas destinadas a promover una sociedad del bienestar (Bauman, 2007; Chomsky, 2020). En este sentido, la globalización y la expansión de la lógica del mercado han reformulado el concepto de ciudadanía, alejándolo de su dimensión colectiva y participativa para redefinirlo en términos de consumo y acceso individual a bienes y servicios. La ciudadanía deja de ser entendida como un derecho basado en la participación política y la responsabilidad social, para convertirse en una experiencia marcada por la competencia en un mercado globalizado. Esto genera situaciones en las que “los vínculos sociales se establecen a partir de intereses y de la relación coste-beneficio de estos. Visto de otra manera, el vínculo ciudadano pasa a ser vínculo clientelar” (Fonseca, 2019, p. 105).

Estos cambios configuran escenarios cotidianos de gran precariedad para la mayoría de la población. La ciudadanía, atomizada y aislada, se encuentra en una posición de mayor vulnerabilidad (Chomsky, 2020). Sin embargo, este panorama también representa un espacio de esperanza para construir alternativas desde los movimientos sociales y la acción socioeducativa y comunitaria. En este contexto, la Educación Social puede desempeñar un papel crucial al denunciar y visibilizar las desigualdades que deja la globalización, haciendo audibles las voces de quienes enfrentan estas realidades (Ruiz-Román, 2017).

Este marco social de fragmentación y desigualdad sitúa la necesidad de un concepto de ciudadanía que demanda una implicación activa en la gestión de los retos actuales y futuros de la sociedad: una ciudadanía activa. Esta implica tomar una posición y asumir un compromiso. La ciudadanía puede entenderse como un punto de encuentro entre la normativa, los procesos de socialización y los valores personales que otorgan sentido de pertenencia y justicia con respecto a la comunidad en la que se vive (Carrillo, 2013), más allá de la pertenencia formal a un estado. Esto amplía el concepto hacia una “universalidad” (Ytarte, Moreno e Hipólito, 2015, p. 56), ya que, en el contexto de la globalización, la ciudadanía se transforma en un reconocimiento ligado al hecho de habitar un lugar y participar en procesos democráticos.

Ciudadano o ciudadana es quien se involucra en procesos de cambio y mejora de lo que es común. Por ello, este concepto adquiere diferentes adjetivos, como global, activa, crítica o transformadora, que “acentúan la participación de las personas en la esfera pública, y más concretamente, en los temas que les conciernen” (Fonseca, 2018, p. 107). Esta noción de ciudadanía busca adaptarse a las nuevas realidades, superando la definición clásica de ciudadanía vinculada exclusivamente al marco legal y social de un estado. En su lugar, se promueve una idea de ciudadanía activa, comprometida con la realidad circundante y orientada tanto al desarrollo personal como al social.

En este sentido, el marco educativo adquiere una importancia crucial, ya que los procesos participativos requieren acompañamiento mediante procesos educativos. A participar se aprende participando. Esta perspectiva está respaldada por diversas organizaciones, tanto a nivel local como internacional. Por ejemplo, a escala catalana, el CNJC -Consell Nacional de la Joventut de Catalunya (2019) plantea que los gestores públicos deben asumir el reto de fomentar la educación en y para la participación. No consideran la participación como una lección a aprender ni una actitud a la que poner nota, como unos contenidos teóricos a transmitir, “sino como un mecanismo para aprender a participar [...] desde principios básicos de los derechos humanos, entre los cuales, la libertad, la igualdad y la no discriminación” (p. 3).

Asimismo, el Consejo de Europa (2008) enfatiza el aprendizaje ciudadano a lo largo de toda la vida y en diversos contextos, promoviendo el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permitan a las personas ejercer y defender sus derechos democráticos, valorar la diversidad y participar activamente en la vida democrática. Este enfoque se fundamenta en principios democráticos como la tolerancia, la no violencia y la justicia social.

Estas dos aproximaciones subrayan la importancia de la educación en los procesos participativos para la construcción de una ciudadanía activa, fundamentándose en los derechos humanos y la justicia social. O, dicho de otra manera, cómo los procesos educativos facilitan el aprendizaje necesario para implicarse en los asuntos sociales comunes, dotando a las personas de herramientas para convertirse en protagonistas activos de estas acciones. Este enfoque entiende la acción socioeducativa como un proceso emancipador y transformador que se caracteriza por tres cualidades esenciales (Benedicto y Morán, 2002, citado por Fonseca, 2018):

- **Inclusión:** A partir del conocimiento de la propia realidad, los derechos y las oportunidades existentes, así como mediante el desarrollo de capacidades y la creación de espacios para la participación en diferentes esferas de la ciudadanía.
- **Participación:** Basada en el sentimiento de pertenencia, la implicación activa y la responsabilidad personal frente a los desafíos colectivos.
- **Influencia:** Enfocada en la relación directa entre la participación y el logro de resultados concretos, destacando la capacidad de las personas para incidir y generar cambios significativos en su entorno.

La participación se establece como una herramienta educativa fundamental para formar una ciudadanía activa, capaz de enfrentar e incidir en los retos actuales y futuros de la sociedad. Este enfoque se fundamenta en una perspectiva de derechos humanos y justicia social, trascendiendo la pertenencia formal a un Estado y poniendo el énfasis en el compromiso y la implicación en los asuntos comunes.

5.2. La participación, una herramienta educativa

La participación es un concepto polisémico que requiere una delimitación precisa para evitar confusiones. Con frecuencia, el término participación se interpreta desde diferentes perspectivas y puede revestir una cierta ambigüedad. Su significado varía según el contexto en el que se utilice y la persona que lo emplee. Así, puede abarcar una amplia gama de actividades, como votar, recoger firmas, portar pancartas, enviar cartas a los

periódicos, apoyar una comida solidaria, publicar historias en redes sociales o incluso encadenarse a la puerta de un edificio institucional, entre otras acciones.

En una primera aproximación conceptual, podemos identificar diferentes tipos de participación: social, política, comunitaria y ciudadana. Según Carrasquilla et al. (2014), estas se definen de la siguiente manera (tabla 6):

Tabla 6

Esquema de los tipos de participación

TIPOLOGÍA	DESCRIPCIÓN
La participación social	Es toda iniciativa social en la que las personas toman conciencia, se posicionan y se suman a ciertos grupos para tener presencia en la esfera pública y así reclamar cambios. El bien común y el interés general son su núcleo.
La participación política	Es toda actividad de los ciudadanos y ciudadanas destinada a intervenir en la designación de los gobernantes y/o influir en estos respecto a una política europea, autonómica, local, de barrio, etc. Es un elemento esencial de los sistemas democráticos.
La participación comunitaria	Es el proceso a través del cual las personas son protagonistas y se organizan para defender sus intereses, buscar soluciones a sus necesidades, etc. Es un concepto que habla de vínculo social y apoyo mutuo.
La participación ciudadana	Es cuando las personas participan, de manera individual o colectiva, en decisiones sociales y políticas en un territorio concreto.

Nota. Adaptado de “Caja de herramientas de la participación: Crea, Juega y Participa” de C. Carrasquilla, 2014, p. 27. Red Europea de Lucha contra la pobreza y la exclusión social. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual (by-nc-sa) 2014 de Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español.

Participar es un derecho y una capacidad inherente a las personas que les permite tomar acción en su entorno. A través de la participación, se identifican problemas y necesidades, al tiempo que se fomenta la inclusión social. Esta práctica adquiere un papel fundamental en la construcción de una cultura democrática, especialmente cuando logra integrar las voces de aquellas personas que, tradicionalmente, han sido excluidas de los procesos de toma de decisiones. Para Folgueiras (2005):

La participación es un derecho de ciudadanía, una acción colectiva y social que genera un compromiso y una responsabilidad compartida, permitiendo intervenir en las decisiones. Crea oportunidades para el desarrollo de capacidades, especialmente para aquellas personas que tradicionalmente han sido excluidas, y fomenta o expresa un sentimiento de identidad hacia una comunidad, siempre que se practique en clave de equidad. (p. 58)

Para Novella y Llena (2024), “la participación es relevante para la construcción de la vida colectiva en un marco democrático y va más allá de la concreción de un derecho” (p. 18). Este enfoque posiciona la participación como un eje esencial en las dinámicas de una sociedad inclusiva y equitativa, trascendiendo su mera concepción como derecho formal. Implica, en cambio, la interacción activa de los y las ciudadanas en la configuración y mejora de su entorno.

Desde esta perspectiva, la participación adquiere una dimensión transformadora al permitir que las personas se conviertan en protagonistas de los procesos de toma de decisiones, fortaleciendo tanto la cohesión social como el compromiso comunitario. Esto requiere superar el entendimiento tradicional de la participación como un acto puntual o aislado, para concebirla como un proceso continuo y significativo que impacta profundamente en las esferas individual y colectiva. Además, este concepto reconoce que la participación no es homogénea, sino que adopta formas diversas dependiendo de los contextos sociales, culturales y políticos en los que se desarrolla. La inclusión de múltiples voces y perspectivas resulta crucial para asegurar que todos los sectores de la sociedad estén representados y tengan acceso a los procesos de toma de decisiones. Este enfoque no solo promueve la igualdad, sino que también refuerza la justicia social y fomenta el respeto por la diversidad.

Desde esta perspectiva, la participación se concibe como una herramienta de uso voluntario, fundamentada en “un proceso de implicación tanto personal como colectiva, orientada hacia la mejora del individuo y su entorno” (Alcántara, 2011, p. 11). De este modo, se configura como una forma de participación que no solo impulsa el compromiso con cambios sociales y ciudadanos, sino que también tiene el potencial de influir en transformaciones de carácter gubernamental. Diversos autores y autoras (Alcántara, 2020; Novella y Llena, 2024; Pérez-Pérez et al., 2020) proponen una mirada pedagógica que entiende la participación como un proceso en el que se ponen en práctica una serie de habilidades y herramientas. Estas habilidades están relacionadas con la capacidad de las personas para querer, poder y saber participar. En la vida cotidiana, rara vez se enseña cómo participar. Salvo en casos en los que se ha tenido la oportunidad de integrarse en movimientos educativos de tiempo libre, sociales o vecinales, las herramientas para abordar procesos colectivos suelen ser limitadas, especialmente cuando se trata de manejar las tensiones entre el *yo* y el *nosotros*. Además, la voluntad es un elemento imprescindible. Como señalan Novella y Llena (2018), la participación no puede ser obligatoria, ya que su esencia reside en una motivación auténtica: una necesidad intrínseca que impulse a las personas a movilizarse hacia el cambio. De esta manera, para Aguilar et al. (2013):

La participación es [...] el proceso social mediante el cual grupos específicos de población, que comparten alguna necesidad, problema o centro de interés y viven en

una misma comunidad, tratan activamente de identificar esas necesidades, problemas o centros de interés, toman decisiones y establecen mecanismos para atenderlas. (párr. 3)

Y, al mismo tiempo, se debe poder participar. Para ello, es fundamental establecer dinámicas relacionales que eviten caer en lógicas de pseudoparticipación o paternalismo, promoviendo una participación auténtica y coproductiva (Pateman, 1970; Suskind y Elliot, 1983; Trilla y Novella, 2001). Dos conceptos fundamentales en estos procesos son el empoderamiento y la corresponsabilidad (Alcántara, 2020; Novella y Llena, 2018). La corresponsabilidad se entiende como una responsabilidad compartida, articulada en torno a dos elementos clave: la obligación y el compromiso de todas las partes implicadas. Sin embargo, este concepto plantea un desafío importante: ¿hasta dónde llega la responsabilidad de cada uno? No existe una respuesta única o definitiva. Es un terreno que debe explorarse y construirse de manera conjunta, adaptándose a las características del proceso participativo en cuestión. La corresponsabilidad también varía en función del nivel de participación alcanzado. Por ejemplo, si el proceso se limita a informar, la responsabilidad de los participantes será mínima. En cambio, en un nivel de coproducción, donde las decisiones se toman de manera compartida, la responsabilidad de todas las partes será considerablemente mayor. En el fondo de estos procesos emerge la necesidad de educación para la participación: cuantos mayores sean los aprendizajes en habilidades sociales, mayor será la capacidad para asumir responsabilidades, favorecer el empoderamiento y actuar sobre los bienes comunes desde la cooperación, la solidaridad y el apoyo mutuo.

En este marco, la educación para la participación adquiere una importancia fundamental. A medida que se desarrollan más aprendizajes en habilidades sociales, aumenta también la responsabilidad y el empoderamiento de las personas involucradas. El concepto de empoderamiento puede definirse como el desarrollo de dos capacidades distintas pero sucesivas: la capacidad de decidir y la capacidad de actuar de manera coherente con las decisiones tomadas (Soler et al., 2017). Este enfoque no solo resalta la posibilidad de tomar decisiones, un logro significativo en sí mismo, sino también la capacidad de ejecutarlas, estableciendo una conexión esencial entre el pensamiento crítico y la acción efectiva. Este doble enfoque—decidir y actuar de manera consecuente—es crucial para alcanzar un empoderamiento genuino y sostenible. Para Soler et al. (2021):

[...] Alguien aumenta su grado de empoderamiento en la medida en que mejora su capacidad para: tomar decisiones y actuar de forma consecuente sobre aquello que afecta a su propia vida; y poder participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en relación con la colectividad de la que forma parte y el entorno en el que vive. (p. 21)

El empoderamiento se da en relación con los otros y, por tanto, desde una perspectiva colectiva, el empoderamiento busca colocar a las personas y comunidades en el centro, transformándolas en protagonistas y responsables de las acciones que les conciernen y de las que son parte activa, independientemente de sus estatus, clases o culturas (Montero, 2007). Este enfoque trasciende la capacidad personal de decidir y actuar, implicando también la necesidad de que el contexto facilite esta posibilidad. Un ejemplo claro de ello son los centros socioculturales de gestión comunitaria, donde se promueve una cultura democrática que fomenta procesos de empoderamiento orientados hacia la construcción colectiva, la acción ciudadana y el cambio social a través de la cultura. Aunque no está exento de retos y contradicciones, y sin ser el único modelo, estos espacios ilustran cómo el contexto puede desempeñar un papel crucial en la creación de entornos que posibiliten el empoderamiento colectivo.

En este sentido, participar implica asumir poder, entendiendo este como la capacidad de influir y generar impacto en el entorno. Según Parera (2017) “el poder es la capacidad que tenemos de generar un impacto e influir en nuestro entorno” (p. 13). Sin embargo, este cambio de poder puede generar temor, ya que implica que algunas personas o grupos dejen de tener control sobre ciertos aspectos para que otros lo asuman. Por ejemplo, una administración pública puede temer que las decisiones sean transferidas a los vecinos, o una asociación de vecinos puede sentir recelo de que los jóvenes tomen la iniciativa para organizar el concierto de la Fiesta Mayor. Estas dinámicas a menudo generan conflictos. El desafío radica en afrontarlos mediante la cooperación, el diálogo y el apoyo mutuo, entendiendo que estos procesos, aunque necesarios, no suelen ser sencillos ni exentos de dificultades. Parera (2017) distingue entre diferentes tipos de poder: el poder sociopolítico y posicional, que nos es otorgado por la sociedad y el contexto en el que vivimos, y el poder personal, que consiste en los recursos internos que desarrollamos a lo largo de nuestra vida. Este poder no es estático, sino que cambia constantemente y se relaciona con las diversas dimensiones que afectan nuestras relaciones interpersonales y, por ende, a los grupos a los que pertenecemos.

Además, en muchos casos, las personas involucradas en este tipo de procesos pueden no ser plenamente conscientes del rango de poder que ocupan, lo que añade complejidad a las dinámicas sociales y grupales. En este contexto, la teoría interseccional, ampliamente desarrollada desde el feminismo, ofrece una herramienta clave para analizar las dinámicas de poder y desigualdad. Esta perspectiva subraya la importancia de las relaciones de poder entre las personas y los grupos, considerando los diversos ejes de desigualdad que interactúan entre sí y generan privilegios u opresiones. Según Prieto et al. (2019):

La perspectiva interseccional es un enfoque de análisis social que pone el acento en las relaciones de poder entre las personas y los grupos según los diversos ejes de desigualdad que interactúan entre sí, de los cuales se desprenden una serie de privilegios y opresiones. (p. 10)

Un ejemplo ilustrativo de esta dinámica sería comparar al hombre blanco, de 50 años, heterosexual y de clase alta, quien ocupa una posición privilegiada para hacerse escuchar, frente a una mujer negra, lesbiana y de clase popular, quien enfrenta mayores obstáculos para hacer oír su voz. Estos rangos de poder, privilegios y opresiones deben tenerse en cuenta en los procesos educativos para garantizar la igualdad de oportunidades y trabajar desde una perspectiva de equidad que permita superar las barreras estructurales que perpetúan las desigualdades. Hay voces que no logran llegar, que no se escuchan y, por ende, no pueden contribuir a aquello que es común. Es en este punto donde es crucial centrar la atención, para avanzar hacia una inclusión más profunda y una democracia más plena. La injusticia epistémica, según Fricker (2007), alude a una situación en la cual no todas las voces ni todas las realidades del día a día tienen la misma credibilidad o capacidad para ser escuchadas y tomadas en serio. Este desequilibrio pone en riesgo la cohesión y la equidad social, ya que invisibiliza a ciertos colectivos y perpetúa dinámicas de exclusión.

En este contexto, la participación como herramienta educativa se presenta como un medio para fomentar la adquisición de habilidades sociales que permitan a las personas implicarse en procesos colectivos de manera efectiva. Este enfoque se basa en los principios de empoderamiento y corresponsabilidad, y se desarrolla en un marco de cultura de cooperación, inclusión y democracia, en contraposición a una cultura marcada por la competición y la violencia. Así, la participación se configura como un derecho, y también como un motor transformador hacia una sociedad más justa y equitativa.

5.3. Las escaleras de la participación

Existen diversos grados de implicación e incidencia de las personas en los proyectos participativos, lo cual refleja la diversidad en los puntos de partida y niveles de compromiso que pueden variar ampliamente. No es equiparable dejar un comentario en una red social a formar parte activa de un colectivo, donde la participación implica asistir a reuniones, debatir, consensuar ideas, preparar actividades y asumir responsabilidades. Este último tipo de participación requiere un compromiso más profundo y una mayor inversión de tiempo y esfuerzo. Según el propósito y la finalidad de la participación, las estrategias para promoverla pueden variar significativamente. Comprender estas diferencias y saber situarse en ellas es clave para evitar malentendidos o frustraciones entre quienes desean

involucrarse en una acción o proyecto, permitiendo que las expectativas estén alineadas con las posibilidades reales de incidencia y compromiso.

Diferentes autores y autoras han explorado los niveles o grados de participación e implicación, abordando tanto la ciudadanía en general como colectivos específicos. Entre estos destacan los trabajos de Sherry Arnstein (1969) sobre la ciudadanía, Roger Hart (1993) centrado en la infancia, y estudios algo más recientes como el de Amor y Brinquis (2009), Wong, Zimmerman y Parker (2010), o Rodríguez y López (2023) enfocados en la adolescencia y la juventud. También hay análisis que con la lógica de la escalera de la participación y la perspectiva educativa ofrecen itinerarios que promueven el aprendizaje de habilidades necesarias para incrementar la implicación en proyectos (Giner et al., 2013; Alcántara, 2017). A continuación, se presentan los elementos más relevantes de las escaleras de la participación de los autores y autoras mencionadas.

Sherry Arnstein, en 1969, introdujo la metáfora de la escalera de la participación, una herramienta que clasifica los diferentes grados de participación ciudadana. Posteriormente, en 1993, Roger Hart adaptó este modelo para hablar específicamente de la participación infantil. Ambos enfoques han contribuido significativamente al entendimiento del concepto de participación, permitiendo aproximarse a él desde una perspectiva amplia y estructurada.

Arnstein (1969) establece ocho niveles de participación, organizados como una escalera que ilustra diferentes grados de implicación ciudadana. Los dos primeros niveles, Terapia y Manipulación, no se consideran participación genuina, aunque con frecuencia se presentan como tales. Los siguientes tres niveles, Información, Consulta y Apaciguamiento corresponden a lo que ella denomina participación simbólica, ya que no garantizan una verdadera influencia en los procesos de toma de decisiones. Finalmente, los niveles más altos de la escalera, Asociación, Poder Delegado y Control Ciudadano, representan formas de poder ciudadano, donde la implicación es real y efectiva. A continuación, se detalla esta clasificación donde se sitúan los peldaños con menor implicación ciudadana en la parte baja de la tabla, y los peldaños con mayor en la parte alta (tabla 7).

Tabla 7

Escalera de la participación Arnstein

NIVELES	ESCALONES	DESCRIPCIÓN
Poder ciudadano	8. Control ciudadano	Las propuestas son construidas de forma autónoma e independiente por parte de la ciudadanía.
	7. Poder delegado	Se facilita un espacio de decisión y construcción desde quienes ostentan el poder hacia otro colectivo, para que puedan funcionar de forma autónoma.
	6. Asociación	Se lleva a cabo una unión entre quienes habitualmente ostentan el poder y otro colectivo, con el objetivo de construir propuestas en común.
Participación simbólica	5. Apaciguamiento	Se realiza una consulta y se acepta alguna de las propuestas de las personas consultadas como muestra de las buenas intenciones de quienes ostentan el poder.
	4. Consulta	Se ofrecen diversas opciones, pero no existe el compromiso de considerar, tratar o incorporar las opiniones en las decisiones finales.
	3. Información	Se facilita conocimiento sobre un tema, pero no hay posibilidad de réplica. Es un proceso unidireccional.
No participación	2. Terapia	Se genera un espacio donde las personas pueden expresar su queja y descontento, pero estas no serán atendidas en ningún momento por quienes ostentan el poder.
	1. Manipulación	Se crea un espacio de participación falso, en el que las personas participantes pueden realizar acciones que no comprenden o que no responden a sus intereses.

Nota. Adaptado de “A ladder of citizen participation” de S. Arnstein, 1969, p. 217. Journal of the American Institute of Planners, vol. 35, no. 4, pp. 216-224. Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 (by-nc-nd) 2007 de S. Arnstein.

Hart (1993) adaptó la escala de participación a la infancia, dividiéndola en 8 escalones que reflejan diferentes niveles de implicación infantil en proyectos o acciones. Los tres primeros escalones, correspondientes a No Participación, incluyen situaciones donde los niños no son conscientes de su rol o no actúan en función de sus propios intereses. A partir del cuarto escalón, los niveles reflejan grados crecientes de participación. En el escalón 4, los niños son asignados a tareas específicas y se les informa del propósito de estas. El nivel más alto, el escalón 8, describe una participación plena, donde los niños lideran la actividad, gestionándola por sí mismos y buscando apoyo externo únicamente cuando lo consideran necesario. Los detalles de cada escalón se presentan en la tabla siguiente, manteniendo la estructura de situar a bajo los que menos implicación ciudadana contemplan (tabla 8).

Tabla 8

Escalera de la participación Hart

NIVELES	ESCALÓN	DESCRIPCIÓN
Existe participación	8. Iniciada por los niños, decisiones compartidas con adultos	Cuando la acción o proyecto es llevado a cabo por los niños, pero, a diferencia del escalón anterior, se comparte con agentes externos que brindan apoyo.
	7. Iniciada y dirigida por los niños	Cuando la acción o proyecto es llevado a cabo exclusivamente por los propios niños, sin relación con agentes externos para su desarrollo.
	6. Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños	Cuando la acción es pensada o iniciada por adultos y se desarrolla conjuntamente con protagonismo compartido entre adultos y niños.
	5. Consultados e informados	Cuando los niños son informados y consultados, y la información obtenida tiene efectos reales. Se recibe retroalimentación sobre cómo su opinión influyó en el proyecto.
	4. Asignados pero informados	Cuando el rol que asumen los niños es asignado, pero reciben información sobre cómo y por qué participan.
No hay participación	3. Participación simbólica	Cuando los niños desarrollan acciones pensando que tienen una finalidad, aunque en realidad sus opiniones no son escuchadas o son manipuladas.
	2. Decoración	Cuando los niños son incorporados como complemento para promover alguna causa que no conocen y sin incluirlos en la organización.
	1. Manipulación	Cuando los niños desarrollan acciones por iniciativa adulta, como portar una pancarta con un lema que no comprenden.

Nota. Adaptado de “La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica” de R. Hart, 1993, p. 9. Ensayos Innocenti. Unicef. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual (by-nc-sa) 1993 de R. Hart.

Estas propuestas de escalera han inspirado múltiples adaptaciones según los contextos y necesidades de diversas organizaciones y autores. Un ejemplo es Amor y Brinquis (2009) cuando identifican cuatro grados de intensidad de la participación, dependiendo de lo que las políticas de una administración local quieran compartir con las personas jóvenes en

particular o con la ciudadanía en general. El primer nivel corresponde a la información y el nivel más alto culmina en la toma de decisiones. Los niveles intermedios se ubican en la consulta y la concertación (Amor y Brinquis, 2009) (tabla 9).

Tabla 9

Niveles de participación desde la mirada local

NIVEL	DESCRIPCIÓN
4. Adopción de decisiones	Supone la adopción de una decisión de manera conjunta con la autoridad o incluso la toma de decisiones en lugar de la autoridad.
3. Concentración	Implica la intervención de los ciudadanos o de sus representantes a lo largo de la elaboración de una decisión en estructuras establecidas, temporales o permanentes, sectoriales o territoriales. Se trata a las personas jóvenes como expertos en las cuestiones que les afectan.
2. Consulta	Ocurre cuando las autoridades locales buscan mejorar sus decisiones considerando la opinión de ciertos grupos específicos de ciudadanos o de la ciudadanía en general. Las personas jóvenes pueden opinar, pero son tratadas como ciudadanos más.
1. Información	Consiste en la emisión de información hacia las personas jóvenes. Debe ser bidireccional: ascendente, desde los ciudadanos hacia la autoridad, y descendente, desde los responsables públicos hacia los ciudadanos.

Nota. Adaptado de “La joventut i la participació ciutadana” de X. Amor y M. Brinquis, 2009, p. 241. Fundació Campalans. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual (by-nc-sa) 2009 de X. Amor y M. Brinquis.

Otra muestra es “la pirámide TYPE” (Wong, Zimmerman, y Parker, 2010, p. 105) que sitúa la Tipología de Participación y Empoderamiento Juvenil (TYPE, por sus siglas en inglés). Este modelo representa tres tipos categóricos de participación: control adulto, control juvenil y control compartido. El control adulto y el control juvenil se sitúan en el mismo nivel, lo que sugiere niveles relativamente iguales de empoderamiento en un continuo, mientras que el control compartido se eleva por encima del control juvenil y adulto. Esto indica que los grados de empoderamiento aumentan para ambos, jóvenes y adultos, a medida que las actividades participativas avanzan hacia formas óptimas de colaboración juvenil-adulta. Además, la presentación piramidal del modelo está diseñada intencionalmente para evitar la suposición de que la participación dirigida por los jóvenes es el ideal. Los autores identifican cinco tipos de participación juvenil dentro del marco general de la Pirámide TYPE (tabla 10).

Tabla 10

Niveles de participación desde el control compartido

NIVELES	ESCALÓN	DESCRIPCIÓN
Control compartido	5. Pluralista	Ofrece un equilibrio en el que los adultos no dominan ni se ausentan demasiado, sino que maximizan oportunidades para que los y las jóvenes participen en actividades socializadoras y significativas.
Dirigido por jóvenes	4. Independiente	Los y las jóvenes tienen cierto grado de control, pero los adultos mantienen al menos una parte del poder. Por ejemplo, con la capacidad de vetar decisiones juveniles.
	3. Autónomo	Las y los jóvenes tienen control total sobre los procesos y agendas participativas, operando sin la guía o aprobación de adultos. Aunque esto puede ser empoderador, también puede generar consecuencias negativas para el desarrollo juvenil.
Dirigido por adultos	2. Simbólico	Cuando los adultos permiten que la voz y agencia juvenil informen los procesos participativos, pero los adultos aún retienen al menos parte del control.
	1. Vasija	Simboliza cómo la participación juvenil se convierte en un contenedor de las agendas y motivaciones de los adultos. Se trata de una relación tradicional en la que los adultos son expertos con autoridad y determinan el aprendizaje y desarrollo.

Nota: Adaptado de “A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion” de N. Wong, M. Zimmerman, y E. Parker, 2010, p. 105. American Journal of Community Psychology, 46(1-2), 100–114. Licencia Creative Commons Contributar-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (by-nc-as) 2010 de N. Wong, M. Zimmerman, y E. Parker.

Otro ejemplo relevante lo proporcionan Rodríguez y López (2023), quienes describen cómo la Agencia Catalana de la Juventud conceptualiza la participación mediante diferentes niveles o grados, que podrían representarse metafóricamente como una pirámide de participación. En este modelo, los niveles de participación se organizan desde el menor hasta el mayor grado de incidencia, dependiendo del papel y la capacidad de decisión que asumen las personas jóvenes. En el nivel más bajo, los jóvenes participan asistiendo a una acción o proyecto, mientras que en el nivel más alto se les otorga poder de decisión sobre las acciones desarrolladas. Este último nivel es el objetivo hacia el cual buscan encaminarse los proyectos y acciones, fomentando una participación plena y significativa (tabla 11).

La Federació de Casals de Joves de Catalunya, en su proyecto educativo de 2013, plantea la participación como un proceso de aprendizaje donde “las habilidades se adquieren mediante la acción” (Giner et al., 2013, p. 65). Este enfoque sugiere iniciar con actividades de corta duración y baja complejidad, lo que facilita que los jóvenes logren los objetivos

planteados. A medida que las personas jóvenes adquieren más habilidades y confianza, se les pueden plantear acciones de mayor complejidad y duración, fomentando así un aprendizaje progresivo. Este proceso de aprendizaje puede representarse en etapas o niveles que reflejan el grado de participación e implicación. Las tareas y responsabilidades asignadas evolucionan en complejidad y duración, guiando a los jóvenes hacia la autonomía personal y culminando en la capacidad para asumir una responsabilidad plena (tabla 12).

Tabla 11

Niveles de participación de ACJ

NIVEL	DESCRIPCIÓN
4. Decidir	Se tiene en cuenta la opinión y participan con un nivel alto de compromiso, incluso en la organización y el seguimiento de las actuaciones acordadas. Las personas asumen responsabilidades y tienen un papel activo.
3. Consultar	Se pide la opinión, quienes pueden expresar lo que piensan. Sin embargo, las decisiones finales quedan en manos de otros, y las opiniones pueden o no ser consideradas. No se asume ninguna responsabilidad.
2. Informar	Se informa sobre lo que se hará, pero la juventud no toma decisiones ni asume responsabilidades. Es un nivel muy bajo de participación, aunque imprescindible, ya que contar con información es un paso previo para la toma de decisiones.
1. Asistir	Se hace acto de presencia sin asumir ninguna responsabilidad. La acción o actividad es consumida pasivamente.

Nota: Adaptado de “La participació en les polítiques de joventut” de N. Rodríguez y M. López, 2023, p. 1. Agència Catalana de la Joventut. Generalitat de Catalunya. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual (by-nc-sa) 2023 de Agència Catalana de la Joventut.

Tabla 12

Nivel de participación Casals de Joves

NIVEL	DESCRIPCIÓN
4	Autonomía plena.
3	Las nuevas personas jóvenes planifican y organizan las actividades con el apoyo de las personas dirigentes de la organización.
2	Las personas dirigentes de la organización planifican y organizan las actividades juntamente con los nuevos chicos y chicas jóvenes.
1	Las personas dirigentes de la organización planifican y organizan las actividades, mientras que los nuevos chicos y chicas jóvenes las consumen.

Nota: Adaptado de “Projecte educatiu de Casals de Joves de Catalunya” de H. Giner et alt., 2013, p. 1. Federació de Casals de Joves de Catalunya. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual (by-nc-sa) 2013 de Federació de Casals de Jove de Catalunya.

Alcántara (2017) presenta una escala de participación fundamentada en una perspectiva pedagógica orientada hacia la “educación para la participación” (p. 76). Esta escala tiene como objetivo identificar los espacios de participación, quiénes los integran y si se gestionan de forma planificada. Divide los niveles de participación en cuatro escalones: el primero corresponde al consumo de actividades, seguido de la colaboración, la implicación, y culmina en el escalón de organización (tabla 13).

Tabla 13

Niveles de participación de Alcántara

NIVEL	DESCRIPCIÓN
4. Organización	Es el espacio con el mayor grado de autonomía, capacidad de autogestión e incidencia. Las personas jóvenes, organizadas en colectivos o asociaciones, funcionan por sí mismas y toman sus propias decisiones. Pueden requerir apoyo puntual. Es el nivel con menor número de participantes dentro de los proyectos.
3. Implicación	Se refiere a los espacios donde las personas jóvenes que participan tienen cierta responsabilidad, autonomía y herramientas para saber cómo organizar determinadas acciones. Toman decisiones de manera compartida con profesionales.
2. Colaboración	Hace referencia a los espacios o momentos en los que las personas jóvenes que asisten regularmente al proyecto apoyan una propuesta de los profesionales. Las decisiones son tomadas por los profesionales y los jóvenes dan el apoyo para llevarla a cabo.
1. Consumo	Se refiere a los espacios donde las personas jóvenes se relacionan con el proyecto utilizando y consumiendo sus servicios. Es el nivel donde generalmente hay más asistencia. No tienen implicación ni decisión en la realización de acciones colectivas.

Nota: Adaptado de “Joves: corresponsabilitat i empoderament” de A. Alcántara, 2017, p. 6. Quaderns d’Animació i Educació Social, 26. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial (by-nc) 2020 por A. Alcántara.

La escala propone la creación de itinerarios participativos que permitan a las personas iniciar su vínculo con el proyecto como consumidoras de actividades y avanzar progresivamente hasta asumir decisiones que afecten al proyecto en su conjunto. Alcántara afirma que un proyecto está en buena condición cuando incluye acciones en todos los escalones, y cuando el equipo profesional desempeña un papel activo en el acompañamiento de las personas a lo largo de este proceso, otorgándoles gradualmente mayor autonomía y responsabilidad (Alcántara, 2017). En definitiva, esta escala facilita una educación para la participación que no solo profundiza en la comprensión del sentido y funcionamiento del proyecto, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades sociales esenciales para trabajar colectivamente, tomar decisiones y ejecutarlas de manera efectiva.

Esta lógica de proceso, con una perspectiva educativa que plantean Alcántara, (2017) y Giner et al. (2013) permite entender la participación como:

- Un proceso de aprendizaje donde participar requiere aprender a hacerlo. Esto implica disponer de herramientas y habilidades que se adquieren mediante la práctica participativa. Aprender a participar no es un acto instantáneo, sino un desarrollo continuo que ocurre a través de experiencias reales.
- Un proceso en el tiempo donde la participación no debe limitarse a momentos puntuales, como responder a una encuesta. Requiere continuidad, reflexión y flexibilidad. Por ejemplo, la participación en la definición de políticas demanda tiempo para analizar necesidades, establecer prioridades y llegar a consensos. La implicación debe construirse gradualmente y permitir participar de manera sostenida.
- Un proceso planificado que no puede dejarse al azar. Es necesario diseñar un plan, prever los pasos a seguir, organizarse y asignar los recursos necesarios para garantizar que el proceso participativo sea efectivo y significativo.
- Un proceso que es, a la vez, finalidad e instrumento. La participación es una finalidad en sí misma porque fortalece los derechos y deberes de una ciudadanía plena, promoviendo el bien común y fomentando las relaciones sociales. También es un instrumento porque permite desarrollar políticas públicas, programa y proyectos más transparentes, inclusivos y ajustados a las necesidades reales de la ciudadanía, al establecer mejores mecanismos de interlocución y coordinación.

En la tabla 14 se presenta un resumen con los principales grados o niveles de las diferentes escaleras de participación que permite un análisis comparativo.

Las escaleras de participación analizadas comparten un marco conceptual común, basado en la idea de que la implicación de las personas en procesos participativos puede estructurarse en niveles progresivos. Sin embargo, presentan diferencias significativas en cuanto a su enfoque, detalles y objetivos, lo que las hace complementarias y adaptables a distintos contextos.

Una coincidencia clave entre las propuestas es la gradualidad en los niveles de participación. Todas las escalas, ya sea en forma de escalera (Arnstein, 1969; Hart, 1993), pirámide (Rodríguez y López, 2023; Wong, Zimmerman y Parker, 2010) o etapas de aprendizaje (Giner et al., 2013; Alcántara, 2017), consideran que la participación se desarrolla en diferentes grados de implicación. Este desarrollo comienza desde niveles básicos, como la información o el consumo, hasta alcanzar niveles avanzados, donde se otorga autonomía y capacidad de toma de decisiones a las personas participantes. Otra coincidencia es el énfasis en la autonomía y la toma de decisiones como elementos clave en los niveles

Tabla 14

Comparativa de las diferentes escaleras de participación

AUTOR/A	Arnstein	Hart	Amor y Brinquis	Wong, Zimmerman y Parker	Rodríguez y López (ACJ)	Helena Giner et al., 2013 (FCJC)	Alcántara
AÑO	1969	1993	2009	2010	2023	2013	2017
NIVELES	Poder ciudadano 8. Control ciudadano 7. Poder delegado 6. Asociación	8. Iniciada por los niños/as, decisiones compartidas con adultos. 7. Iniciada i dirigida por niños y niñas	4. Adopción de decisiones 3. Concertación 2. Consulta 1. Información	Control compartido 5. Pluralista	4. Decidir 3. Consultar 2. Informar 1. Asistir	4. Autonomía plena 3. Planificación con soporte 2. Planificación conjunta 1. Consumo	4. Organización 3. Implicación 2. Colaboración 1. Consumo
	Participación simbólica 5. Apaciguamiento 4. Consulta 3. Información	6. Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños/as 5. Consultados e informados 4. Asignados pero informados		Control jóvenes 4. Autónoma 3. Independiente			
	No participación 2. terapia 1. Manipulación	No participación 3. Participación simbólica 2. Decoración 1. Manipulación		Control adultos 2. Simbólica 1. Vasija			

Nota. Se muestra de manera ordenada el autor/a, año de publicación y los diferentes niveles de participación. Esto permite su posterior análisis y comparación. Elaboración propia.

superiores. Escalones como el Control Ciudadano (Arnstein, 1969), Iniciada y dirigida por los niños (Hart, 1993), Decidir (Rodríguez y López, 2023), o Autonomía plena (Giner et al., 2013) reflejan una visión compartida en la que el control total del proceso por parte de los participantes es el objetivo final de los proyectos participativos.

Sin embargo, el modelo de la Pirámide TYPE de Wong, Zimmerman y Parker (2010) introduce una perspectiva innovadora al cuestionar la idea de que la autonomía total es necesariamente el nivel más alto de participación. Su enfoque sugiere que la participación óptima no se encuentra en el control exclusivo por parte de los jóvenes o los adultos, sino en un modelo de control compartido, donde ambas partes colaboran equitativamente en la toma de decisiones. Mientras que otros modelos establecen un proceso de progresión en el que la autonomía juvenil es vista como el estado final deseable, la Pirámide TYPE enfatiza que los grados de empoderamiento aumentan tanto para jóvenes como para adultos cuando se fomenta una relación equilibrada de poder.

Todas las propuestas subrayan la transición progresiva como esencial para garantizar una participación efectiva. Hart (1993), Giner et al. (2013) y Alcántara (2017) destacan que la participación debe entenderse como un proceso de aprendizaje en el que las personas avanzan gradualmente hacia mayores niveles de implicación y responsabilidad.

Por último, se observa una distinción recurrente entre participación simbólica y real. Tanto Arnstein (1969) como Hart (1993) critican los niveles de participación simbólica, donde las personas participantes tienen poca o ninguna influencia real. Wong, Zimmerman y Parker (2010) refuerzan esta crítica al destacar cómo muchas iniciativas de participación juvenil pueden ser en realidad formas de tokenismo, donde la presencia de jóvenes en espacios de toma de decisiones es meramente decorativa y no representa un verdadero empoderamiento.

Una diferencia significativa radica en el foco poblacional. Mientras que Arnstein (1969) y Rodríguez y López (2023) se dirigen a la ciudadanía en general, Hart (1993), Giner et al. (2013) y Alcántara (2017) abordan específicamente a grupos concretos, como la infancia o la juventud. Asimismo, las escalas varían en su nivel de detalle. Por ejemplo, Hart (1993) detalla ocho escalones específicos para la infancia, mientras que Amor y Brinquis (2009) agrupan los niveles de participación en cuatro categorías generales. Este nivel de detalle influye en la adaptabilidad de cada propuesta a diferentes contextos. En términos de perspectiva pedagógica, Alcántara (2017) y Giner et al. (2013) integran explícitamente un enfoque educativo, subrayando la importancia de la formación y el acompañamiento

durante el proceso participativo. Este enfoque pedagógico no está presente en propuestas como las de Arnstein (1969) o Rodríguez y López (2023), que se centran más en la estructura y los niveles de implicación.

Las diversas escaleras de participación analizadas ofrecen perspectivas complementarias para entender y fomentar la implicación de las personas en procesos participativos. Aunque presentan diferencias en su enfoque, detalle y aplicación, todas coinciden en la importancia de promover la autonomía, la toma de decisiones y la progresión gradual. Sin embargo, la Pirámide TYPE (Wong, Zimmerman y Parker, 2010) introduce un punto clave: el empoderamiento óptimo no ocurre cuando una de las partes tiene el control absoluto, sino cuando la toma de decisiones se comparte en un marco de colaboración real. Este modelo desafía la idea de que la cesión de poder es la única vía para el empoderamiento juvenil, destacando la necesidad de construir relaciones intergeneracionales basadas en el aprendizaje mutuo y la cooperación equitativa. Así, la integración de estos enfoques puede permitir procesos más inclusivos y efectivos, adaptados a las características y necesidades de diferentes contextos y poblaciones.

5.4. Estrategias para el fomento de la participación

En este apartado se pone el foco en las estrategias para fomentar la participación. Pone especial atención en aquellas que se sitúan en las personas jóvenes. Se debe a que, tal como se ha mostrado anteriormente, conceptos como las competencias para una cultura democrática, la educación global o el circo social centran su acción en los y las jóvenes, aunque también extienden su alcance para trabajar con toda la población desde una perspectiva de educación permanente y considerando dar respuesta a los retos sociales contemporáneos. Esto ha permitido estructurar el marco teórico en torno a los puntos mencionados, sin la necesidad de desarrollar un capítulo específico dedicado al concepto de *juventud*. No obstante, el proyecto de circo social en el que se realiza la observación del trabajo de campo de esta tesis está compuesto principalmente por personas jóvenes. Por ello, resulta relevante enmarcar y analizar la literatura que aborda las estrategias metodológicas para fomentar la participación en esta población, especialmente desde una perspectiva educativa. Estas estrategias no solo son aplicables a los jóvenes, sino que también pueden extrapolarse a cualquier etapa del ciclo vital, enriqueciendo así los procesos educativos y participativos en contextos diversos.

La participación, entendida como una metodología de intervención socioeducativa y comunitaria, se consolida como una herramienta clave para fomentar la corresponsabilidad y el empoderamiento de las personas a través de su implicación activa. Esta metodología

se sustenta en la realización de actividades que no solo involucran, sino que generan aprendizajes significativos a partir de la experiencia directa. Los espacios cotidianos de socialización, como los centros educativos, culturales o comunitarios, se transforman en entornos ideales para la interacción y el aprendizaje compartido. El diálogo que surge en el día a día de un equipamiento o en el marco de un proyecto de dinamización específico se convierte en un puente que permite incrementar la capacidad de incidencia de las personas en los temas que les interesan y les afectan. Este enfoque fomenta una participación reflexiva que va más allá de la simple presencia, ofreciendo oportunidades reales de implicación en la toma de decisiones y en la transformación de su entorno. El éxito de este aprendizaje radica en su carácter práctico y en su capacidad para adaptarse a los ritmos, intereses y lenguajes propios de las personas participantes. Este proceso les permite sentirse valoradas, fortaleciendo su autoestima y promoviendo un compromiso progresivo con la acción colectiva.

Desde esta mirada, se presentan diversas estrategias metodológicas diseñadas para fomentar la participación, teniendo en cuenta las características y necesidades de los diferentes contextos y colectivos con los que se trabaja. Estas estrategias se enfocan en generar entornos participativos, inclusivos, cooperativos y transformadores.

Son Pérez y Zamora (2020) los que proponen ocho estrategias fundamentales para “dinamizar y fomentar la participación de las personas jóvenes” (p. 21):

1. Poner a las personas jóvenes en el centro de la experiencia: Los y las jóvenes deben ser protagonistas del proceso participativo, teniendo capacidad de intervención y decisión en su entorno según sus inquietudes y necesidades. Esto implica garantizar que ninguna otra voz prevalezca sobre la suya.
2. Trabajar para la intervención y la toma de decisiones: Al ofrecer a los y las jóvenes la oportunidad de expresar sus opiniones, es imprescindible que esta expresión se traduzca en capacidad de influir en los temas debatidos. Dependiendo del caso, el diseño del proceso puede variar: desde mecanismos amplios que incluyan a la mayor cantidad de jóvenes posible hasta un grupo motor que tome decisiones clave.
3. Tomar conciencia de los límites: Definir desde el inicio qué aspectos se pueden y quieren decidir y cuáles no es crucial para evitar generar falsas expectativas. Establecer objetivos y metas claras ayuda a mantener el proceso enfocado y a prevenir frustraciones. Esto requiere una comunicación transparente entre los actores involucrados, incluyendo responsables políticos, profesionales, jóvenes y asociaciones juveniles.

4. Crear entornos con seguridad emocional: La inclusión de una diversidad de jóvenes en los procesos participativos exige crear un ambiente de confianza y acogida. Es necesario reconocer y respetar todas las formas de estar y vivir de los jóvenes dentro del proceso, así como incluir formas de participación menos convencionales mediante nuevas herramientas, canales y culturas participativas. Facilitar la gestión emocional y la resolución de conflictos es esencial para fortalecer la cohesión del grupo de jóvenes participantes.
5. Fomentar el empoderamiento juvenil: Un objetivo clave es facilitar contextos para que los jóvenes adquieran progresivamente y por sí mismos un empoderamiento en relación con los otros y, por tanto, colectivamente. Este proceso se basa en el principio de “aprender haciendo”, es decir, los y las jóvenes adquieren conocimiento y habilidades a medida que las ponen en práctica. Durante las etapas iniciales del proceso, y por un tiempo considerable, los y las jóvenes necesitarán acompañamiento, pero, a medida que ganen confianza y competencias, la necesidad de apoyo técnico disminuirá.
6. Eliminar barreras de acceso a la participación y desigualdades sociales: Promover una participación inclusiva implica eliminar las barreras que dificultan el acceso de las personas jóvenes a los espacios de participación gestionados por la administración. Esto requiere adoptar una perspectiva interseccional que identifique y aborde las múltiples causas que pueden impedir la participación. Considerar a los municipios como “comunidades de comunidades” y fomentar el trabajo comunitario tiene múltiples beneficios: enriquece los proyectos de los jóvenes y las entidades locales, y empodera a los jóvenes como agentes clave. Es fundamental involucrar a todos los actores de la comunidad, establecer redes, promover la proximidad y compartir visiones para lograr un proceso de participación significativo y efectivo.
7. Crear alianzas con entidades juveniles del territorio: En muchos municipios ya existen jóvenes organizados en entidades o colectivos. Estas organizaciones suelen tener proyectos en marcha y propuestas para mejorar la localidad. Desde el inicio de cualquier proceso participativo, es esencial informar a estas entidades e incluirlas. Sin embargo, no se deben forzar las alianzas, ya que algunas entidades juveniles pueden preferir centrarse en sus propios proyectos o encontrarse en una etapa en la que necesiten trabajar en la sostenibilidad de sus iniciativas.
8. Trabajar con lógica sistémica y de proceso: Las personas jóvenes no son un grupo aislado del resto de la comunidad local, sino que están integrados en ella y mantienen relaciones cotidianas. Adoptar una perspectiva sistémica implica reconocer que no se pasará de tener jóvenes no participativos a una comunidad

altamente implicada de un día para otro. Es crucial planificar el proceso con una estrategia clara y suficientemente flexible para adaptarse y ajustar las acciones si los resultados esperados no se están logrando.

La entidad Méthos, junto con Globelink, publicó en 2023 un informe para la agencia belga de desarrollo en el que presentó un conjunto de once estrategias para fomentar la participación juvenil. Estas estrategias se basan en las lecciones aprendidas durante la implementación de proyectos de solidaridad internacional, en los que los jóvenes asumieron el rol de organizadores y protagonistas. A continuación, se exponen dichas estrategias:

1. Considerar a las personas jóvenes como socios: Abordar a los y las jóvenes como agentes de cambio social implica reconocerlos como creadores de contenidos independientes. Este enfoque establece una relación de igualdad entre los facilitadores y los participantes, fortaleciendo su rol como protagonistas activos en los procesos.
2. Fomentar relaciones de confianza: Las relaciones basadas en la confianza son esenciales para crear espacios seguros que promuevan la participación. Este proceso puede ser desafiante, ya que requiere gestionar distintos niveles de relación y contar con habilidades interpersonales efectivas.
3. El proceso es el producto: Construir colectivamente un proceso democrático lleva tiempo, pero fortalece y conecta a los participantes. Consultar, deliberar, discutir, tomar decisiones de manera conjunta y comprometerse solidariamente ofrece una experiencia genuinamente democrática, promoviendo un sentido de propiedad colectiva.
4. El grupo como un colectivo flexible: Un colectivo se define por la voluntad intrínseca de las personas para participar, manteniendo criterios de acceso flexibles que fomenten la inclusión y eviten la exclusión mediante reglas rígidas.
5. La necesidad de cambio social une al grupo: La motivación principal de los y las jóvenes en este tipo de proyectos radica en abordar cuestiones urgentes de justicia social, como el cambio climático. Este enfoque compartido no solo impulsa la participación, sino que también fortalece la cohesión dentro del grupo.
6. Orientación hacia la acción desde el inicio: Desde el comienzo del proyecto, es esencial mostrar resultados y avances concretos. Esto evita que se pierda el entusiasmo en discusiones prolongadas sobre las condiciones del proyecto. Sin embargo, también es importante equilibrar este dinamismo con las restricciones burocráticas inherentes a muchas organizaciones.

7. Trabajo inductivo y reiterativo: Este enfoque permite que el proyecto evolucione de manera flexible, sin quedar limitado por estructuras predefinidas o programas rígidos. Las reiteraciones cíclicas y la posibilidad de aprender mediante prueba y error fomentan la innovación y la adaptabilidad.
8. Las personas que asumen riesgos son ágiles por naturaleza: Los y las jóvenes suelen tener una gran capacidad para adaptarse a la incertidumbre y a situaciones cambiantes. Su disposición para comprometerse con proyectos de cambio social, incluso sin un resultado claramente definido, los convierte en agentes ágiles e innovadores.
9. El pensamiento creativo y crítico genera nuevas ideas: Los y las jóvenes aportan ideas innovadoras motivadas por su compromiso con el cambio social. Esta creatividad, que surge de la organización y ejecución del proyecto, debe ser promovida y estimulada, proporcionando suficiente espacio para explorar y desarrollar tanto ideas originales como puntos de vista divergentes.
10. La visibilidad es un objetivo: Las actividades organizadas por las personas jóvenes están diseñadas para maximizar su impacto y alcanzar una audiencia más amplia. Además de generar contenidos, se busca una fuerte presencia digital, lo que implica la necesidad de una estrategia efectiva en redes sociales. La visibilidad del proyecto debe mantenerse durante su desarrollo y al finalizar, asegurando un impacto sostenido.
11. Reconocer y prevenir las dinámicas de poder: Los y las jóvenes comprometidos con los desafíos globales suelen tener una aguda conciencia de las desigualdades en las relaciones de poder. Su enfoque democrático e inclusivo emerge de manera natural. No obstante, es esencial reflexionar sobre cómo prevenir que las dinámicas de participación reproduzcan privilegios, patrones de poder o el statu quo. Esto requiere mantener relaciones equitativas, respetuosas y transparentes a todos los niveles del proceso.

En 2023, la Asociación Catalana de Profesionales de Juventud, junto con organizaciones de Polonia y Alemania, publicó un conjunto de estrategias en el marco del proyecto *Democratic Innovations in Youth Work* para fomentar la participación juvenil. Estas estrategias se resumen en cinco líneas principales (Domańska et al., 2023):

1. Sentimiento de seguridad dentro del grupo: Establecer un entorno de confianza es una regla esencial. La inclusión y la cooperación genuinas solo pueden florecer cuando los miembros del grupo se sienten seguros y confían tanto en los demás como en el profesional que los acompaña.

2. Sentido de comunidad: Es crucial que los integrantes del grupo se perciban como parte de una comunidad. Esto implica fomentar una comunicación abierta y no violenta que refuerce los vínculos y el espíritu colectivo.
3. Objetivo claro: Los y las jóvenes necesitan comprender claramente el propósito y la metodología del trabajo o de las decisiones que se tomarán. Para lograr su compromiso, es indispensable que el objetivo sea comprensible y significativo para ellos.
4. Igualdad de oportunidades para la participación de todos: Garantizar que todos los integrantes del grupo tengan las mismas oportunidades para participar, ya sea en el trabajo cotidiano o en actividades y decisiones específicas, es un principio fundamental.
5. Dar a los jóvenes tanta responsabilidad como sea posible: Es importante crear un espacio que permita la participación de los y las jóvenes, dotándolos de las herramientas necesarias. A medida que se consolida la confianza, los profesionales deben ir transfiriendo más responsabilidades a los jóvenes, como liderar reuniones, establecer objetivos o planificar actividades, fomentando así su autonomía y liderazgo.

Egea et al. (2024) presentan 11 estrategias para fomentar la participación de las personas jóvenes en el marco de la justicia global. Son las siguientes:

1. Colaborar entre centros sociales y/o educativos y asambleas locales: fomentar esta colaboración permite conectar a los y las jóvenes con las cuestiones que afectan a su comunidad directa.
2. Usar redes sociales y medios digitales: aprovechar las redes sociales y otras plataformas en línea como herramientas clave para fomentar la participación de las personas jóvenes.
3. Tener presencia en sus lugares habituales: conectar con ellos en entornos informales, como plazas y eventos deportivos, facilita el compromiso desde un espacio conocido.
4. Desarrollar formación en habilidades y liderazgo: implementar programas de formación que desarrollen las habilidades sociales, el liderazgo y la toma de decisiones de los y las jóvenes.
5. Mantener una comunicación abierta y feedback constante: escuchar y valorar a los y las jóvenes mediante retroalimentación promueve un entorno de confianza y motivación.

6. Crear espacios informales para el dialogo: los entornos relajados, como cafeterías o áreas recreativas, fomentan la participación espontánea y la innovación.
7. Generar espacios de cuidado emocional y bienestar: proveer apoyo emocional asegura que los jóvenes se sientan respaldados.
8. Incorporación de referentes: Aprovechar la influencia de personas famosas, artistas y deportistas como modelos a seguir para inspirar a los y las jóvenes.
9. Empoderamiento a través de la economía social y solidaria: impulsar iniciativas que generan impacto económico e involucran a las personas jóvenes en proyectos con un impacto positivo tanto local como global.
10. Caminar hacia una participación diversa: garantizar la representación diversa permite que se escuchen y consideren todas las perspectivas juveniles.
11. Cocreación de espacios de participación: implicarlos en el diseño y la implementación de espacios donde puedan expresar sus opiniones, debatir cuestiones de justicia global y tomar parte activa en actividades que promuevan la conciencia global.

En la tabla 15 se recogen las estrategias de manera estructurada que permite su análisis:

Tabla 15

Listado de las diferentes estrategias para el fomento de la participación

AUTOR/A	Pérez y Zamora	Méthos y Globelink	Domańska et al.	Egea et al.
AÑO	2020	2023	2023	2024
ESTRATEGIAS	1. Poner a las personas jóvenes en el centro de la experiencia. 2. Trabajar para la intervención y la toma de decisiones. 3. Tomar conciencia de los límites. 4. Crear entornos con seguridad emocional. 5. Fomentar el empoderamiento juvenil. 6. Eliminar las barreras de acceso a la participación y las desigualdades sociales. 7. Crear alianzas con entidades juveniles del territorio. 8. Trabajar con lógica sistémica y de proceso.	1. Considerar a las personas jóvenes como socios. 2. Fomentar relaciones de confianza. 3. El proceso es el producto. 4. El grupo como un colectivo flexible. 5. La necesidad de cambio social une al grupo. 6. Orientación hacia la acción desde el inicio. 7. Trabajo inductivo y reiterativo. 8. Las personas que asumen riesgos son ágiles por naturaleza. 9. El pensamiento creativo y crítico genera nuevas ideas. 10. La visibilidad es un objetivo. 11. Reconocer y prevenir las dinámicas de poder.	1. Sentimiento de seguridad dentro del grupo 2. Sentido de comunidad 3. Objetivo claro 4. Igualdad de oportunidades para la participación 5. Dar a los jóvenes tanta responsabilidad como sea posible	1. Colaborar entre centros sociales y/o educativos y asambleas locales 2. Usar redes sociales y medios digitales 3. Tener presencia en sus lugares habituales 4. Desarrollar formación en habilidades y liderazgo 5. Mantener una comunicación abierta y feedback constante 6. Crear espacios informales para el diálogo 7. Generar espacios de cuidado emocional y bienestar 8. Incorporación de referentes 9. Empoderamiento a través de la economía social y solidaria 10. Caminar hacia una participación diversa 11. Cocreación de espacios de participación

Nota. Se muestra de manera ordenada el autor/a, año de publicación y las diferentes estrategias de participación. Esto permite su posterior análisis y comparación. Elaboración propia.

En el análisis de las estrategias para fomentar la participación juvenil se observan numerosas coincidencias entre las propuestas. En primer lugar, se destacan aspectos comunes entre las estrategias. Todas las propuestas coinciden en subrayar la importancia del protagonismo juvenil y el empoderamiento como ejes fundamentales. Estrategias como Poner a las personas jóvenes en el centro (Pérez y Zamora, 2020), Considerar a las personas jóvenes como socios (Méthos y Globelink, 2023) y Dar a los jóvenes tanta responsabilidad como sea posible (Domańska et al, 2023) abogan por otorgar a los jóvenes autonomía y un papel central en los procesos participativos. De manera similar, el empoderamiento progresivo es una constante, enfatizado en propuestas como Fomentar el empoderamiento juvenil (Pérez y Zamora, 2020) y Desarrollar formación en habilidades y liderazgo (Egea et al., 2024).

La creación de entornos seguros y de confianza es otra área de consenso. Tanto la Creación de entornos con seguridad emocional (Pérez y Zamora, 2020) como el Sentimiento de seguridad dentro del grupo (Domańska et al, 2023) resaltan la necesidad de generar espacios de confianza y seguridad emocional. Esto se refuerza en estrategias como Fomentar relaciones de confianza (Méthos y Globelink, 2023) y Generar espacios de cuidado emocional y bienestar (Egea et al., 2024).

Asimismo, la inclusión y la eliminación de barreras de acceso a la participación se consideran esenciales. Estrategias como Eliminar barreras de acceso a la participación (Pérez y Zamora, 2020), Caminar hacia una participación diversa (Egea et al., 2024) y Igualdad de oportunidades para la participación de todos (Domańska et al, 2023) promueven la representación diversa y la accesibilidad en los procesos participativos.

La colaboración y el trabajo comunitario también son un enfoque recurrente. La Creación de alianzas con entidades juveniles (Pérez y Zamora, 2020) y la Colaboración entre centros sociales y asambleas locales (Egea et al., 2024) buscan vincular a los jóvenes con actores comunitarios para enriquecer las dinámicas participativas. Además, el enfoque en la flexibilidad y adaptabilidad aparece reflejado en Trabajo inductivo y reiterativo (Méthos y Globelink, 2023) y Trabajar con lógica sistémica y de proceso (Pérez y Zamora, 2020), que destacan la importancia de ajustar las estrategias según las necesidades y resultados.

Por otro lado, el uso de herramientas digitales es un elemento compartido. Usar redes sociales y medios digitales (Egea et al., 2024) y La visibilidad es un objetivo (Méthos y Globelink, 2023) destacan la relevancia de las redes sociales y la visibilidad en los proyectos. En cuanto a los elementos únicos, Méthos y Globelink (2023) introducen ideas como El proceso es el producto y Pensamiento creativo y crítico, además de resaltar la capacidad de los jóvenes para asumir riesgos y adaptarse a la incertidumbre. Domańska et al (2023)

subraya el sentido de comunidad, mientras que Egea et al. (2024) destacan la Incorporación de referentes y el Empoderamiento a través de la economía social y solidaria, aportando una dimensión económica clara.

A modo de conclusión, podemos observar cómo las estrategias coinciden en la mayoría de los aspectos. Aunque puedan estar definidas de manera diferente, todas comparten elementos comunes como el protagonismo, la autonomía y la capacidad de decisión de las personas jóvenes. También la seguridad emocional en los espacios de relación, mecanismos para incluir a todas las personas, espacios de trabajo en red y comunitarios, procesos flexibles, ágiles y creativos, organizaciones enfocadas al cambio y a la acción. Y, finalmente la visibilidad tanto de la acción como de su cierre.

5.5. A modo de resumen

El capítulo 5 ha abordado de manera exhaustiva los conceptos de ciudadanía y participación, explorando su evolución histórica, sus enfoques teóricos y su relevancia en un contexto globalizado. Además, analiza cómo estos conceptos se articulan en la educación y en las estrategias para fomentar una implicación ciudadana efectiva y transformadora. A partir del análisis presentado, se pueden destacar las siguientes ideas principales:

1. El concepto de ciudadanía ha evolucionado significativamente, adaptándose a las transformaciones políticas, sociales y económicas contemporáneas. De un enfoque clásico basado en derechos y deberes, se ha ampliado hacia perspectivas más inclusivas, como la ciudadanía global, activa y crítica, que busca responder a los desafíos de la globalización, las desigualdades y las tensiones democráticas actuales.
2. Los modelos descritos —liberal, comunitario y republicano moderno— ofrecen perspectivas complementarias sobre el ejercicio de la ciudadanía. Mientras el enfoque liberal destaca las libertades individuales, el comunitario resalta la pertenencia al grupo y el republicano moderno integra la autonomía personal con el compromiso hacia el bien común. Estos enfoques reflejan la riqueza conceptual del término y su adaptabilidad a diferentes contextos.
3. La participación, entendida como una metodología educativa y comunitaria, no solo fomenta la corresponsabilidad y el empoderamiento, sino que también permite a las personas incidir en su entorno de manera activa y significativa. Este enfoque destaca la importancia de transitar desde la participación simbólica hacia formas reales y efectivas de implicación ciudadana.
4. Los cambios económicos, sociales y culturales derivados de la globalización han generado retos significativos para el ejercicio de la ciudadanía. Fenómenos como la precarización, la concentración de poder en grandes corporaciones y la homogeneización cultural limitan el acceso a derechos fundamentales y afectan especialmente a los colectivos más vulnerables. Sin embargo, también abren oportunidades para el desarrollo de una ciudadanía global y comprometida.

5. La educación emerge como un elemento clave para fomentar la participación ciudadana, promoviendo el aprendizaje de habilidades sociales, valores democráticos y herramientas de incidencia. Este proceso educativo, basado en la práctica participativa, permite avanzar hacia una ciudadanía más inclusiva, crítica y transformadora, capaz de enfrentar los retos sociales contemporáneos.
6. Las diferentes escalas de participación analizadas, desde Arnstein hasta Alcántara, coinciden en destacar la progresión desde niveles básicos (información y consulta) hacia niveles avanzados (autonomía y control ciudadano). Estas herramientas permiten diseñar itinerarios educativos y participativos que facilitan la transición hacia una implicación activa y comprometida.
7. Las estrategias para el fomento de la participación descritas y analizadas en el capítulo reflejan elementos clave que favorecen la implicación activa de las personas jóvenes. Entre los aspectos comunes, sobresalen la promoción de la autonomía, la construcción de entornos de seguridad emocional, la inclusión y la corresponsabilidad. Estas estrategias, fundamentadas en enfoques como la colaboración comunitaria, el aprovechamiento de herramientas digitales y la creación de espacios de confianza, contribuyen a impulsar una participación significativa y transformadora, adaptada a los retos y necesidades del contexto actual.

A close-up photograph of a person's legs and waist as they climb a thick, light-colored rope. The person is wearing black leggings and a white t-shirt. A red band is wrapped around their waist, and a black horizontal bar is visible below the rope. The background is a blurred green, suggesting an outdoor setting with trees.

Tercera parte

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 6

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Identificación del enfoque

De acuerdo con los objetivos planteados, esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual, de manera sistemática, busca comprender en profundidad una situación social y educativa, así como contribuir al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. Según Hernández et al., (2014) la investigación cualitativa “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 358).

Para llevar a cabo este enfoque, es imprescindible situarse en una realidad concreta y explorarla con una visión holística, es decir, observando el contexto en su forma natural y considerando sus múltiples ángulos y perspectivas (Sabariego et al., 2004). Esto implica un esfuerzo por captar la complejidad de las interacciones y las dinámicas propias del fenómeno estudiado, siempre respetando su naturaleza contextual y situacional. Este enfoque se fundamenta en una perspectiva epistemológica que privilegia la interpretación de los significados y la comprensión profunda de los fenómenos sociales. Está influido por corrientes como la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico, las cuales sostienen que el conocimiento no es independiente del observador, sino que está mediado por sus características sociales y personales (Monje, 2011).

Entre las características distintivas de este enfoque se encuentra el interés por comprender los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos implicados, situándolos en su contexto natural y explorando los significados que estos construyen a partir de sus experiencias. No se persigue la cuantificación de datos, sino la interpretación de narrativas y discursos que emergen en los entornos estudiados. Una de sus características distintivas es su énfasis en la descripción detallada y contextualizada. En lugar de buscar generalizar resultados, este enfoque se centra en proporcionar una comprensión exhaustiva de los casos estudiados, prestando especial atención a las relaciones, procesos y significados dentro de “los contextos específicos en los que se desarrollan los fenómenos” (Hernández et al., 2006, p. 13). Además, el conocimiento generado en este tipo de investigación tiene un carácter inductivo, emergiendo directamente de las observaciones y narrativas compartidas por los sujetos investigados.

Al centrarse en la comprensión subjetiva, el enfoque cualitativo reconoce que la realidad social es una construcción derivada de las interacciones entre los actores sociales, y estas interacciones son esenciales para interpretar los datos. En este sentido, el investigador no se posiciona como un observador externo, sino como un interlocutor que dialoga activamente con los significados compartidos por los participantes del estudio (Monje, 2011). Esta metodología permite generar una comprensión rica y profunda de la realidad social, ofreciendo una visión más integrada y compleja de los fenómenos estudiados (Hernández et al., 2006).

A diferencia del enfoque cuantitativo, el enfoque cualitativo se caracteriza por su flexibilidad y apertura, lo que le permite ajustarse a las particularidades del fenómeno estudiado y a las dinámicas emergentes durante el proceso investigativo. Este enfoque no sigue un diseño rígido, sino que adopta una estructura emergente, en la que el desarrollo del estudio está guiado por los datos obtenidos y las interacciones que ocurren en el contexto. Así, el proceso metodológico cualitativo se define por su capacidad de adaptación, ajustándose según las necesidades y hallazgos que surgen a lo largo de la investigación.

Este enfoque metodológico utiliza una variedad de técnicas para la recopilación de datos, como entrevistas, observaciones y análisis de documentos, entre otras. Estas herramientas permiten captar las múltiples dimensiones de la realidad social, proporcionando información rica y diversificada. Asimismo, fomentan un diálogo constante entre los datos y el investigador, lo que posibilita un análisis dinámico y en constante evolución (Hernández et al., 2006). En definitiva, el enfoque cualitativo se presenta como una herramienta poderosa para analizar fenómenos sociales desde la perspectiva de quienes los experimentan, facilitando el descubrimiento de nuevas interpretaciones de la realidad y enriqueciendo el desarrollo teórico. El diseño de este tipo de investigaciones cualitativas se caracteriza por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente. Es decir, no sigue una estructura rígida, sino que evoluciona y se adapta a medida que se genera conocimiento sobre la realidad analizada. Esta adaptabilidad permite responder a las complejidades y particularidades del fenómeno estudiado, proporcionando resultados profundamente contextualizados y significativos.

En esta tesis doctoral, se ha optado por el estudio de caso como estrategia metodológica. Este tipo de estudio resulta especialmente valioso para evaluar el rendimiento y la eficacia de las culturas organizacionales, permitiendo analizar en profundidad los procesos y dinámicas vinculados a su desarrollo. Según Coller (2000), “el estudio de casos permite aproximarse a los actores de manera que se pueda realizar la comprensión e interpretación de sus acciones con cierto éxito” (p. 21). El estudio de caso se centra en contextos específicos, reivindicando la importancia de la vida cotidiana y buscando comprender

de manera detallada cómo interactúan las diversas partes de un fenómeno dentro de su contexto. Este enfoque ofrece una visión integral de las dinámicas y relaciones que configuran la realidad estudiada (Hernández et al., 2006).

La metodología cualitativa de investigación se organiza en una serie de fases interrelacionadas que conforman un proceso continuo. Estas etapas no se delimitan por un principio y un final estrictos, sino que interactúan dinámicamente hasta la conclusión del estudio. Siguiendo las propuestas de Monje (2011) y Coller (2000), se identifican las siguientes fases principales:

- Fase preparatoria o de diseño: Constituye el momento reflexivo y de planificación del proyecto de investigación. Durante esta etapa, se establece el plan que guiará el proceso desde su inicio hasta su finalización. Aunque se concibe con flexibilidad, esta fase marca el camino metodológico a seguir, permitiendo al investigador mantener un enfoque coherente y ajustable a las necesidades emergentes.
- Fase de trabajo de campo: Implica el acceso al campo de estudio adecuado y la recopilación de datos. Es el momento en el que el investigador se dirige al entorno donde se encuentran los elementos que desea analizar. En esta etapa, la información recolectada será fundamental para garantizar el éxito del estudio. A su vez, esta fase se divide en cuatro subfases: selección (definición del campo de estudio), acceso (entrada al contexto investigado), recopilación (obtención de datos mediante métodos como entrevistas y observaciones) y análisis preliminar (inicio del procesamiento de la información recolectada).
- Fase analítica: Corresponde al procesamiento de la información, donde se extraen los resultados y se verifican las conclusiones. En esta etapa, emergen los primeros resultados relevantes, que serán posteriormente refinados y contrastados a medida que avanza el análisis.
- Fase informativa o de narración: Constituye el medio a través del cual se comunica la validez de las conclusiones del estudio. Incluye la elaboración del informe final de investigación y otras herramientas de difusión, como artículos, presentaciones o materiales didácticos. Esta etapa no solo documenta los hallazgos, sino que también asegura su accesibilidad y utilidad para la comunidad académica y otros públicos interesados.

Estas fases, aunque conceptualmente distintas, se solapan y dialogan a lo largo del proceso de investigación cualitativa, reflejando su naturaleza flexible, cíclica y adaptativa. Para operativizar estas fases en el terreno, se ha contado con la colaboración de dos refe-

rentes clave del Ateneu Popular 9 Barris, quienes han desempeñado un papel fundamental en la implementación y supervisión de las actividades de investigación. Además, para contrastar y validar el proceso, las herramientas empleadas y los resultados obtenidos se ha contado con un grupo de soporte dentro del Ateneu. Este equipo de apoyo, conformado por diversas personas, ha contribuido a garantizar la rigurosidad metodológica (Coller, 2000; Patton, 2002), manteniendo siempre un enfoque ético que prioriza el respeto tanto al espacio investigado como a las personas que lo conforman. También, se han buscado y utilizado espacios para la discusión pública (Coller, 2000; Patton, 2002), como seminarios o congresos, en los cuales se ha presentado la investigación con el objetivo de recibir miradas externas que permitan contrastar y corroborar la validez del proceso realizado, así como evaluar el sentido y la utilidad de los resultados.

La duración del doctorado, al desarrollarse a tiempo completo, ha sido de tres cursos. Cada una de las fases ha contado con una distribución equilibrada y reflexiva del trabajo a lo largo del proceso investigativo. Se puede ver en detalle en el capítulo 9.

6.2. Justificación de la selección del método

El estudio de caso es una estrategia metodológica que se justifica plenamente en investigaciones cualitativas debido a su capacidad para analizar fenómenos específicos en profundidad y dentro de su contexto natural. Según Hernández, et al. (2006), esta técnica se centra en comprender un fenómeno en su totalidad, explorando sus múltiples dimensiones y relaciones internas, lo que permite al investigador obtener una visión integral y detallada del objeto de estudio. El estudio de caso es una herramienta clave para abordar fenómenos complejos, ya que ofrece la flexibilidad necesaria para adaptarse a las particularidades de cada caso y explorar su significado desde las experiencias de los sujetos implicados.

Es el propósito de comprender un contexto específico el que ha conducido a la elección de la metodología de análisis de casos. Según Sabariego (2010), los casos son “aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés. Así, una determinada metodología para desarrollar acciones educativas puede considerarse un caso” (p. 433). En este sentido, el estudio de casos se constituye como una estrategia metodológica de gran valor, especialmente para evaluar el rendimiento y la eficacia de culturas organizacionales y analizar en profundidad todos los aspectos relacionados con su desarrollo. El valor principal del estudio de caso radica en su enfoque profundo y contextualizado. Hernández et al. (2006) explican que esta metodología no busca generalizar resultados, sino generar

un entendimiento detallado y transferible, permitiendo aplicar los hallazgos a situaciones similares. Esto es particularmente relevante en investigaciones cualitativas donde el contexto y las experiencias individuales son centrales para la comprensión del fenómeno. Este es el caso que nos ocupa. Además, el análisis cualitativo resalta que esta estrategia es ideal para estudiar procesos, dinámicas sociales y fenómenos complejos que no pueden ser aislados de su entorno.

Para enmarcar el enfoque metodológico del estudio de casos, es esencial considerar una serie de características fundamentales señaladas por Sabariego (2010) y Merriam (1998):

- **Particularista:** El estudio de casos se interesa por la individualidad y singularidad de los fenómenos objeto de análisis. En el ámbito educativo, este enfoque permite examinar situaciones únicas en su contexto cotidiano, generando un conocimiento localizado y situado que refleja las particularidades del caso en cuestión.
- **Descriptivo:** Como resultado final, el estudio produce una descripción global, profunda y contextualizada del objeto de análisis. Este enfoque aporta una riqueza conceptual y descriptiva que facilita la aplicabilidad de los hallazgos a circunstancias similares en otros contextos.
- **Heurístico:** Ilumina la comprensión del caso, descubriendo nuevos significados, ampliando experiencias previas o, incluso, confirmando conocimientos existentes. Este carácter heurístico lo convierte en una herramienta poderosa para expandir horizontes teóricos y prácticos.
- **Inductivo:** Las observaciones detalladas realizadas en un estudio de caso permiten explorar múltiples aspectos del fenómeno, analizarlos en sus interrelaciones y encuadrarlos dentro de su contexto, favoreciendo la construcción de teorías emergentes basadas en los datos.

Una de las características más definitorias del estudio de casos es la delimitación clara del objeto de estudio. Merriam (1998) enfatiza que el caso debe ser una unidad bien definida, concebido como un fenómeno que ocurre en un contexto específico. Stake (1998) también señala que un caso debe entenderse como “un sistema acotado, específico y complejo” (p.16).

Visualmente, se puede imaginar el caso como un “corazón” que constituye el centro del estudio, rodeado por un “círculo” que representa el contexto que le da sentido y debe ser descrito. El enfoque del estudio de casos destaca por su énfasis en la especificidad y su objetivo de explorar la realidad desde una perspectiva integral. No busca simplificar ni

reducir la complejidad del fenómeno estudiado; por el contrario, aspira a capturar y comprender su riqueza y multidimensionalidad en su totalidad (Sabariego, 2010).

En esta investigación, el caso seleccionado tiene un carácter instrumental, ya que su objetivo principal es proporcionar ideas en torno a un problema específico (Stake, 1999). Este enfoque permite ilustrar una teoría o un conjunto de proposiciones sobre el funcionamiento de un fenómeno, facilitando la comprensión de otros casos o proyectos similares (Coller, 2000). En este caso concreto, la investigación se centra en analizar con qué estrategias el equipo social y educativo del circo social fomenta la participación para la construcción de ciudadanía y el desarrollo de competencias para una cultura democrática.

Asimismo, el estudio de caso se beneficia de la triangulación metodológica. La posibilidad de combinar múltiples fuentes de datos, como entrevistas, observaciones y análisis documental, enriquece el análisis y fortalece la credibilidad de los hallazgos. Esta diversidad de fuentes permite construir un marco interpretativo robusto, que abarca las perspectivas de los participantes y el contexto social. Por último, el estudio de caso también fomenta la reflexividad del investigador, una cualidad clave en la investigación cualitativa. Este enfoque permite que el investigador participe en la interpretación del fenómeno, reconociendo su influencia en el proceso y asegurando que las conclusiones estén fundamentadas en un análisis riguroso y crítico de los datos (Hernández et al., 2006). En este sentido, el contraste a través de los grupos de discusión, el grupo de soporte en Ateneu y las acciones de discusión pública se sitúan como dos acciones que permiten equilibrar la mirada de la persona investigadora (Coller, 2000; Patton, 2002).

En definitiva, abordar la investigación sobre el circo social en la construcción de ciudadanía desde el enfoque de estudio de caso de Ateneu Popular 9 Barris ha permitido una aproximación integral a la realidad, no para simplificarla ni reducir su riqueza, sino para capturar su multidimensionalidad. Este enfoque metodológico ha facilitado una comprensión profunda de las dinámicas y procesos involucrados, proporcionando un marco para generar conocimiento situado que puede ser extrapolado a otros contextos, enriqueciendo tanto el desarrollo teórico como las implicaciones prácticas.

6.3. Identificación del escenario y muestra del estudio

El escenario de esta investigación se sitúa en el área de formación y circo social del Ateneu Popular 9 Barris, localizado en la ciudad de Barcelona, España. Los límites del caso están definidos por la propuesta formativa de circo social desarrollada por esta área. El análisis se enfoca específicamente en el proyecto Generació Zirc dentro del programa de formación y circo social del Ateneu, explorando tanto su funcionamiento interno como sus

relaciones con el conjunto del proyecto del Ateneu y su territorio físico y relacional más cercano.

Se trata de un caso exploratorio y analítico que tiene como objetivo principal “explorar y describir el funcionamiento de un fenómeno” (Coller, 2000, p. 42). A través del análisis de este caso, la investigación busca detectar las dimensiones más relevantes asociadas a los objetivos planteados, para posteriormente analizar sus causas y consecuencias. Este enfoque no solo proporciona un conocimiento profundo sobre el fenómeno en cuestión, sino que también permite contrastar la teoría con la realidad, facilitando la repetibilidad del estudio en otros casos similares y fortaleciendo así la validez de las conclusiones.

El Ateneu Popular 9 Barris es un caso de estudio particularmente relevante en relación con el circo social y las competencias para una cultura democrática por su singularidad interna y su contexto sociocultural. Entre las razones que justifican su elección, destacan las siguientes:

- Reconocimiento como proyecto pionero: El Ateneu ha sido reconocido como un referente en el desarrollo e impulso del circo social, tanto en Cataluña como en el resto de España. Su trayectoria lo posiciona como un modelo innovador en el ámbito de la formación artística con impacto social.
- Influencia en la promoción del circo social: Desde su creación, el Ateneu ha desempeñado un papel central en la consolidación del circo social como herramienta educativa y de transformación comunitaria, marcando un antes y un después en esta disciplina.
- Vínculo con el territorio: La conexión del Ateneu con su entorno físico y relacional fortalece su relevancia como un espacio donde las dinámicas culturales y sociales convergen, ofreciendo un terreno fértil para la investigación.
- Convergencia de dimensiones pedagógicas y comunitarias: Su programa de formación no solo se centra en la enseñanza técnica de las artes circenses, sino que también prioriza valores como la inclusión, la ciudadanía y la construcción comunitaria, alineándose perfectamente con los objetivos de esta investigación.

A continuación, se presentan las características principales del Ateneu Popular 9 Barris (Bidó de Nou Barris, 2015, 2016, 2017, 2020, 2023) que justifican su elección como caso de estudio.

Tabla 16

Pertinencia y relevancia del caso

ÁMBITO	CARACTERÍSTICAS
Interno	• Es un proyecto que se inicia en 1977 desde los movimientos vecinales de la transición democrática. • Actualmente, es de titularidad municipal y está gestionado por la asociación Bidó de Nou Barris a través de un modelo de gestión comunitaria. • Tiene un área de formación y circo social, otra de producción de espectáculos de circo y una de programación cultural. • Tiene un presupuesto de más de un millón de euros del cual hay un 40% generado por el propio proyecto y un 60% procedente de diversas subvenciones públicas. • Cuenta con cerca de 120 personas activistas voluntarias y un equipo profesional de 10 personas. Además de los profesores de circo social que son unos 20. • Se organiza por comisiones y hay una específica de Formación y Circo Social. • Utiliza el concepto de circo social para definir sus proyectos formativos. Estos proyectos se desarrollan con perspectiva comunitaria, • El área de formación y circo social cuenta con dos técnicas a 30h y uno a media jornada. Además, hace dos años se ha creado un área de investigación en circo social que trabaja en relación. Esta área está pendiente de consolidación y tiene una persona contratada a media jornada. • Trabaja con diferentes franjas de edad según los proyectos. Llega al año a unos 450 participantes en proyectos con continuidad. • El equipo pedagógico del Ateneu ha creado una Formación de Formadores de Circo Social propia de 120h y con más de 10 años de experiencia. Además, funcionó durante la pandemia.
Contexto	• Está enraizado en las dinámicas socioculturales, comunitarias y de los movimientos sociales del distrito de Nou Barris y la ciudad de Barcelona. • Está vinculado a nivel catalán con la Associació de Professionals del Circ de Catalunya (APCC), a nivel estatal con la Federación de Escuelas de Circo Socioeducativo (FEECSE) y a nivel internacional es la única entidad socia de pleno derecho en la Red Europea de Circo Social Caravan. • Para Cirque du Soleil ha sido la entidad referente del Estado español donde ha realizado diferentes formaciones de formadores/as de circo social a lo largo de varios años. Formaciones que han disfrutado el conjunto del sector del circo social de Cataluña y Estado español. • Es el proyecto del circo social referente para el sector del circo profesional de Cataluña. Ha gestionado el Pla d'Impuls del Circ social la Generalitat de Catalunya (2019-2022 y 2024-2028). • Ha realizado los dos encuentros de ámbito catalán en sus instalaciones.

Nota. Adaptado de las publicaciones “Decidim Ateneu: Marc de funcionament i espais de participació i decisió” por Bidó de Nou Barris, 2015; “Com ens financem: Butlletí sobre el finançament de l’Ateneu Popular 9 Barris” por Bidó de Nou Barris, 2016; “Com es relaciona l’Ateneu amb el Territori? Quin treball desenvolupa? Quina relació té amb el veïnat?” de Bidó de Nou Barris, 2017, “Memòria general del projecte” por Bidó de Nou Barris, 2020; y “Marc pedagògic de l’Ateneu Popular 9 Barris” de Bidó de Nou Barris, 2023. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial (by-nc) 2015, 2016, 2017, 2020, 2023 de Bidó de Nou Barris.

Además, hemos de añadir que el Ateneu Popular 9 Barris es accesible para el investigador por relación y trabajo previo.

6.4. Selección de los participantes

El área de formación y circo social del Ateneu Popular 9 Barris trabaja con participantes diversos, abarcando distintas franjas de edad en función de las características de cada proyecto. Anualmente, esta área impacta a aproximadamente 450 personas que integran los proyectos de carácter continuo, consolidándose como un espacio clave para la formación artística y social.

Para llevar a cabo estas actividades, el área cuenta con un equipo compuesto por personas que participan de forma directa y continua en el desarrollo de los proyectos, así como con un grupo de apoyo que contribuye de manera puntual, adaptándose a las necesidades específicas de cada iniciativa. A continuación, se presenta una tabla con la distribución de los roles y contribuciones:

Tabla 17

Tipos de soporte

SOPORTE	PERSONAS
Directo	• Veinte formadores/as de circo social aproximadamente. • Dos técnicas socioculturales a 30h y uno a media jornada. • Un técnico de investigación a media jornada.
Puntual	• El equipo técnico global (programadores, contables, técnicos de sonido, etcétera). • Los equipos de educación y acción comunitaria del territorio con el cual construyen proyectos concretos. • Las familias articuladas a través del HAMPa (Heroica Asociación de Madres y Padres).

Nota. Adaptado de las publicaciones “Memòria general del projecte” y “Marc pedagògic de l’Ateneu Popular 9 Barris” de Bidó de Nou Barris, 2020, 2023. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial (by-nc) 2020, 2023 de Bidó de Nou Barris.

Para comprender de manera integral la realidad del área de formación y circo social del Ateneu Popular 9 Barris, se han definido como sujetos de investigación aquellas personas que tienen relación directa con el proyecto Generació Zirc y, por tanto, con el área de formación y circo social. Además, se ha buscado garantizar una diversidad en los perfiles seleccionados. En este sentido, se ha procurado garantizar la perspectiva de género para incorporar una mirada inclusiva, enriquecer los resultados y recoger las diferentes perspectivas presentes en el contexto investigado.

Tabla 18

Perfil y características en selección de participantes

PERFIL	CARACTERÍSTICAS
Formador/a de circo social	• Artistas de diferentes disciplinas de circo. • Han participado en el proyecto Generació Zirc. • Han recibido una formación de formadores de circo social.
Profesional del ámbito social y educativo	• Educadores Sociales, Trabajadores Sociales, Animadores Socioculturales u otras figuras similares. • Desarrollan la función de coordinador/a, y forman parte del proceso de planificación, ejecución y/o evaluación del proyecto Generació Zirc. • Han recibido una formación de formadores de circo social.
Profesional del tejido comunitario	• Trabajadores comunitarios, educadores/as o profesorado de los proyectos, entidades o escuelas del territorio. • Participan de las mesas de trabajo comunitario donde se coordinan algunas de las fases del proyecto Generació Zirc como puede ser la planificación, ejecución y/o evaluación del proyecto.

Nota. Se muestra los perfiles y características que han de tener las personas participantes en la investigación. Elaboración propia.

Las personas adolescentes que participan del proyecto Generació Zirc constituye una parte esencial del contexto donde se desarrolla esta investigación, dado que son los principales receptores de las acciones formativas y pedagógicas implementadas en el área de formación y circo social del Ateneu Popular 9 Barris. Sin embargo, es importante señalar que no forman parte de la muestra de estudio. La investigación se centra exclusivamente en las personas profesionales vinculadas al área, tal como se ha definido previamente, dado que el objetivo principal de esta pesquisa es analizar las prácticas, estrategias y perspectivas de quienes diseñan, implementan y gestionan las acciones formativas y socioeducativas en el ámbito del circo social. Esta delimitación metodológica permite obtener una visión integral de los procesos pedagógicos y organizativos que subyacen al funcionamiento del área, sin dispersar el análisis en la diversidad de perspectivas del alumnado. Así, se prioriza la evaluación de las estrategias profesionales para la enseñanza y prácticas de las competencias para una cultura democrática.

A partir del marco establecido y del trabajo colaborativo con el grupo de soporte formado por miembros del Ateneu Popular 9 Barris, tal como se ha mencionado, se decidió centrar el trabajo de campo de esta investigación en el proyecto Generació Zirc. Los motivos son que este proyecto representa una iniciativa clave dentro del área de formación y circo social, ofreciendo un espacio gratuito de talleres de circo para jóvenes, y es impulsado por el

Ateneu como una propuesta educativa y comunitaria que conecta lo artístico con lo social. Su objetivo principal es introducir el circo como una práctica que promueve hábitos saludables, tanto a nivel físico como social, al tiempo que fomenta la inclusión y el desarrollo de habilidades personales y colectivas. Está dirigido a adolescentes y jóvenes de entre 12 y 18 años del distrito de Nou Barris, el proyecto refleja la diversidad cultural, social y económica del territorio. El proyecto se organiza en dos grupos paralelos que trabajan de octubre a junio con una estructura clara y consistente. Participan una media de 30 jóvenes divididos en dos grupos, con clases semanales de 1 hora y 30 minutos por las tardes. Cada grupo realiza unas 27 sesiones anuales. Y hay una variedad de disciplinas circenses. El proceso formativo culmina en una muestra pública dentro del festival Erràtik, un evento que reúne a colectivos locales y permite a los y las jóvenes mostrar los resultados de su aprendizaje en un entorno artístico y comunitario. Generació Zirc se desarrolla en el marco de las mesas comunitarias de La Karpa y la Taula de Franja Jove 9B. Son dos espacios comunitarios que agrupan agentes educativos y sociales del territorio, como educadores de calle, institutos y casales de jóvenes, entre otros agentes.

Además, el proyecto está liderado por un equipo de cinco formadores/as especializados/as en circo social, quienes aportan su experiencia artística y pedagógica para garantizar una enseñanza de calidad. Este equipo no solo enseña técnicas circenses, sino que también trabaja desde una perspectiva educativa que prioriza el desarrollo personal y social de los y las participantes, fomentando valores como la cooperación, la resiliencia y la inclusión. El análisis del proyecto permite explorar en profundidad las dinámicas de trabajo de los equipos profesionales, las estrategias pedagógicas utilizadas y la interacción con los agentes territoriales, proporcionando datos clave para responder a los objetivos de esta investigación.

6.5. Técnicas de obtención de la información

Una de las características principales de la investigación cualitativa es la capacidad de crear y adaptar técnicas y procedimientos en función del entorno y de las personas participantes. Tal como señala Cabrera-Rodríguez (2011), estas técnicas se pueden clasificar según el tipo de relación que se establece para obtener la información:

- Técnicas basadas en la relación con personas: Proporcionan información a través de una interacción directa y personal con individuos.
- Técnicas basadas en la relación con grupos: Recogen información derivada de las dinámicas y aportaciones generadas por un colectivo.

- Técnicas basadas en el análisis de productos: Se enfocan en el estudio de comunicaciones, producciones, documentos o datos preexistentes.

En el marco de esta investigación, se han utilizado múltiples estrategias seleccionadas según su pertinencia y adecuación al objeto de estudio. La participación en los espacios colectivos del proyecto y su comunidad ha sido clave, requiriendo un proceso cuidadoso para entrar, mantenerse y salir del contexto investigado con el máximo respeto hacia las personas y los procesos involucrados (Sabariego et al., 2004). El trabajo con el grupo de soporte ha permitido contrastar, validar y ajustar el diseño y la aplicación de estas herramientas.

A continuación, se presentan las técnicas de recogida de información seleccionadas, explicando su objetivo, los participantes implicados y su clasificación según el esquema de Cabrera-Rodríguez (2011): la observación no participante, la entrevista, el grupo de discusión y el análisis documental.

La observación no participante

La observación no participante es una de las estrategias más características y relevantes para la obtención de información al abordar la realidad desde una perspectiva fenomenológica de la vida en las organizaciones, así como en espacios socioeducativos y comunitarios, sin perturbar el desarrollo natural de los fenómenos observados (Sabariego, 2010). En el marco de las técnicas cualitativas, esta modalidad de observación se presenta como una herramienta fundamental para recoger datos sin influir directamente en el entorno estudiado.

La observación no participante implica que el investigador asuma un rol externo, limitándose a registrar eventos, comportamientos y dinámicas contextuales sin intervenir en ellos (Hernández et al., 2006; Monje, 2011). Su objetivo principal es captar de manera detallada cómo se desarrollan las interacciones y prácticas sociales en su contexto natural. Al mantenerse al margen de las actividades del grupo estudiado, el investigador busca minimizar cualquier impacto en las dinámicas propias del entorno, preservando así la espontaneidad de los sujetos observados. Este enfoque permite acceder a una representación más fiel de la realidad, tal como es vivida por los participantes.

Aunque la observación no participante puede limitar la capacidad de acceso a los significados internos y subjetivos de los actores sociales, ofrece una perspectiva valiosa para identificar patrones de comportamiento, estructuras sociales y contextos de interacción. Es especialmente útil para el análisis de prácticas educativas como las clases de circo

social y las estrategias pedagógicas implementadas por el profesorado para fomentar el aprendizaje y la práctica de competencias ciudadanas orientadas hacia una cultura democrática.

Esta técnica se presenta como una herramienta especialmente válida para generar datos sobre “el hacer de los sujetos estudiados” (Jociles, 2018, p. 127). Consiste en la descripción detallada de los componentes de la situación analizada, como lugares, actores, comportamientos, entre otros, con el objetivo de elaborar tipologías. A través de este enfoque, se busca descubrir el sentido, la dinámica y los procesos inherentes a los actos y acontecimientos observados.

En este contexto, observar se entiende como la producción y el registro sistemático de datos en un diario de campo, mientras las prácticas sociales están ocurriendo. Este diario de campo constituye un registro fundamental en el que se documenta el desarrollo cotidiano de la investigación, incluyendo percepciones, sentimientos, expectativas y otras impresiones subjetivas que surgen durante el transcurso del estudio. Estas anotaciones reflejan tanto los elementos concretos de la situación como las afirmaciones textuales de los sujetos observados (Monje, 2011). La información recopilada mediante esta técnica debe permitir describir relaciones, e identificar constantes y estructuras esenciales de los fenómenos estudiados, facilitando la generación de teorías fundamentadas.

Taylor y Bogdan (1994) consideran esencial que los investigadores recuerden todo lo que ven, oyen y sienten mientras están en el campo. Para ello, proponen una serie de estrategias clave que facilitan la recopilación y el registro de información de manera eficaz:

- Prestar atención: Estar plenamente presente y consciente de los detalles del entorno y las interacciones.
- Cambiar la lente del objetivo: Alternar entre una visión amplia y una focalización en detalles específicos para capturar tanto el panorama general como los aspectos particulares.
- Identificar palabras clave: Detectar términos o expresiones significativas en las observaciones y conversaciones de las personas.
- Enfocarse en los momentos clave: Poner especial atención en las primeras y últimas observaciones de cada interacción o conversación, ya que suelen ser especialmente relevantes.
- Reproducir mentalmente las escenas: Repasar mentalmente las observaciones y situaciones para reforzar la memoria antes de documentarlas.

- Salir del escenario en el momento adecuado: Abandonar el lugar una vez que se haya observado todo lo que el investigador puede recordar con claridad.
- Tomar notas de manera inmediata: Registrar las observaciones tan pronto como sea posible tras finalizar la observación.
- Realizar diagramas: Dibujar esquemas del espacio físico y trazar los movimientos y ubicaciones de los participantes para contextualizar mejor las dinámicas observadas.
- Registrar conversaciones y eventos: Utilizar herramientas de grabación para documentar conversaciones y acontecimientos de manera más precisa.

Estas pautas garantizan una recopilación más rigurosa de datos, y también ayudan al investigador a estructurar sus observaciones de forma sistemática y ordenada, facilitando un análisis posterior más detallado y fiable. Para ello se ha trabajado con el diario de campo. Este se ha diseñado como un instrumento estructurado con diferentes ítems que permitan la recopilación de información de manera rigurosa durante la observación. Este recurso se emplea para registrar, de forma cronológica, los principales acontecimientos, impresiones y observaciones experimentadas por el investigador en el desarrollo de su estudio. Entre sus contenidos pueden incluirse descripciones detalladas del entorno, mapas, diagramas, esquemas, así como reflexiones personales e interpretaciones preliminares de los fenómenos observados (Hernández et al., 2006).

A diferencia de un diario personal, enfocado en la introspección y el autoanálisis, el diario de campo tiene como objetivo mantener un registro lo más objetivo posible de los hechos y eventos observados. Este registro debe ser suficientemente detallado para que otros investigadores interesados en los mismos fenómenos puedan consultarlo y utilizarlo como referencia (Monje, 2011). Además de registrar las observaciones directas, el diario de campo permite documentar las percepciones y sentimientos del investigador, así como las interacciones con los participantes y el contexto en el que se desarrolla la investigación. Estas anotaciones subjetivas son valiosas porque enriquecen el análisis final al “reflejar la experiencia vivida por el investigador” (Monje, 2011, p. 155). El diario de campo constituye un elemento clave para garantizar la científicidad de los estudios cualitativos. A través de la transparencia en las anotaciones, el investigador puede sistematizar y organizar los datos recogidos, lo que facilita la triangulación teórica y de fuentes. Asimismo, el proceso de devolución de los datos a los participantes para su corroboración contribuye a la validación de los resultados y refuerza la credibilidad del estudio.

En concreto, la información que se pretende obtener surge de la observación intencional de los formadores y formadoras de circo social en las interacciones que tienen lugar en los

espacios de participación propios del circo social. Estos espacios incluyen las dinámicas que se desarrollan en la clase, la preparación del espectáculo o muestra final, y en los ámbitos comunitarios relacionados con el proyecto (Alcántara, 2022) durante el proyecto Generació Zirc. Además, el propio desarrollo de la investigación ha hecho considerar aquellos contextos que trascienden el barrio, proporcionando una perspectiva más amplia sobre las competencias ciudadanas que se ponen en práctica en estos escenarios. En la siguiente tabla se muestra estos espacios.

Tabla 19

Espacio de participación en el contexto del circo social

ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN	
El proyecto socioeducativo	EP1 La clase
	EP2 El proceso de creación
	EP3 El espectáculo o muestra final
	EP4 La construcción del proyecto
En relación con otros espacios	EP5 Las acciones en Ateneu
	EP6 Las acciones en el barrio
	EP7 Las acciones fuera del barrio

Nota. Se muestra los espacios de participación identificados durante la investigación. Elaboración propia.

Cabe destacar que se observan las interacciones de las formadoras y formadores de circo sin categorizar su identidad de género, ya que dicha información no ha sido analizada para respetar la privacidad y autonomía de las personas y no se ha querido hacer interpretaciones o asunciones sobre género por parte del investigador. Se deja abierta la posibilidad de futuras investigaciones que integren el análisis de género para profundizar en las prácticas observadas.

En conclusión, se trata de una observación donde el rol del investigador es no participante, en una situación que se da de manera sistemática y donde el registro de datos se hace principalmente de manera narrativa a través de un diario de campo.

Entrevista

Las entrevistas son una herramienta fundamental en la investigación cualitativa, ya que permiten al investigador acceder a las percepciones, significados y experiencias de los participantes. Este método incluye diversos formatos, como la entrevista no estructurada, la entrevista dirigida y la entrevista en profundidad, cada uno diseñado para adaptarse a los objetivos y características del estudio (Monje, 2011).

En este caso, se ha optado por la entrevista dirigida, la cual sigue una guía o esquema predefinido, con preguntas más específicas, para garantizar que se aborden los temas clave de interés a la vez que brinda al participante la libertad de expresar sus pensamientos y experiencias en sus propios términos. El propósito principal es conocer las significaciones que elabora el entrevistado sin imponer restricciones, pero siempre en relación con los objetivos del proyecto de investigación y una estructura base. Es un procedimiento que busca obtener información a través de una conversación intencionada y cara a cara. Se otorga al entrevistado completa libertad de expresión, mientras que el entrevistador debe captar cuidadosamente los datos proporcionados y, al mismo tiempo, guiar la conversación hacia los objetivos establecidos (Cabrera-Rodríguez, 2011).

En el contexto de la investigación cualitativa, las entrevistas no solo representan una herramienta para recopilar datos, sino que también actúan como un medio para construir una relación de confianza entre el investigador y el participante. Esta relación es fundamental para que los entrevistados se sientan cómodos compartiendo sus experiencias de manera abierta y sincera. Además, la flexibilidad inherente a las entrevistas cualitativas permite al investigador ajustar su enfoque y las preguntas según las respuestas del participante, lo que enriquece significativamente el análisis final. El proceso de preguntas y respuestas, por tanto, fomenta la construcción de interpretaciones compartidas sobre el tema en estudio (Hernández et al., 2006).

En este estudio, la técnica de la entrevista se ha aplicado a dos grupos clave: formadores en circo social y profesionales del ámbito social y educativo vinculados a los proyectos. En total, se entrevistó a 13 artistas formadores de circo social y 2 profesionales del ámbito educativo, lo que permitió obtener una visión enriquecida y multidimensional del fenómeno investigado. También se han recuperado 2 entrevistas realizadas a profesionales de circo social del Ateneu durante la investigación de máster que dio pie a esta tesis doctoral. De estas dos entrevistas solo se ha utilizado las respuestas a las preguntas que entroncan directamente con los objetivos de esta tesis. Esto se explica en detalle en el capítulo del trabajo de campo.

Grupo de discusión

En el enfoque cualitativo, los grupos de discusión se destacan como una herramienta eficaz para explorar significados, opiniones y actitudes a través de la interacción grupal. Esta técnica permite observar cómo se construyen y negocian colectivamente los significados en un entorno de diálogo, proporcionando una perspectiva única sobre las dinámicas sociales y las percepciones compartidas (Monje, 2011). El grupo de discusión se basa en la interacción entre los participantes, quienes, mediante el diálogo y la reflexión conjunta, contribuyen a la construcción de “un conocimiento más profundo sobre el fenómeno en estudio” (Hernández et al., 2006, p. 602). Este método cualitativo resulta especialmente útil para comprender opiniones compartidas y los procesos sociales que emergen en un entorno colectivo.

Generalmente, el grupo está compuesto por un número reducido de participantes que comparten características relevantes para el tema de investigación. En este espacio, el investigador asume el rol de moderador, facilitando el intercambio de ideas y opiniones a través de preguntas abiertas que estimulen la reflexión y el debate. Sin embargo, es crucial que el moderador evite ejercer una influencia excesiva en la discusión, permitiendo que las dinámicas grupales fluyan de manera espontánea, favoreciendo así la autenticidad y riqueza de las interacciones. Esta técnica busca contrastar los resultados y temas relevantes planteados en la investigación, además de recibir retroalimentación directa por parte de los participantes del proceso (Hernández et al., 2014).

Una de las principales ventajas de esta herramienta es su capacidad para generar datos ricos y diversos en un corto período de tiempo. Las interacciones grupales permiten que emerjan perspectivas que podrían no manifestarse en entrevistas individuales. Además, los grupos de discusión posibilitan la observación de cómo los participantes justifican, adaptan o modifican sus opiniones a partir de las interacciones con los demás, ofreciendo informaciones valiosas sobre los procesos sociales de construcción de significados (Monje, 2011).

En este estudio, se llevaron a cabo dos grupos de discusión con el objetivo de contrastar los resultados preliminares obtenidos a través de la triangulación del análisis de entrevistas, la observación no participante y el análisis documental. Este proceso permite retornar y debatir la información analizada con personas expertas en circo social que forman parte del caso, lo que contribuye a “aumentar la credibilidad y validez de los resultados” (Coller, 2000, p. 55).

El primer grupo de discusión se realizó con formadores de circo social y profesionales del ámbito social y educativo del Ateneu, quienes fueron entrevistados y observados durante

el proceso de investigación. El segundo grupo reunió a profesionales del ámbito social y educativo del Ateneu junto con profesionales del tejido comunitario que participan en la mesa comunitaria La Karpa. Desde este espacio, realizan el seguimiento del proyecto Generació Zirc y colaboran en distintas fases de este, como el diseño, desarrollo y/o evaluación.

Para respetar los tiempos y cuidar los procesos de los equipos, los grupos de discusión se llevaron a cabo dentro de los espacios previamente planificados para sus reuniones de trabajo.

Técnicas de análisis documental

Esta es una técnica esencial en la investigación cualitativa que se centra en la interpretación de textos, documentos, materiales escritos y otros registros que contienen información relevante para el estudio. Este método ha permitido al investigador ir más allá de una revisión superficial del contenido para explorar en profundidad los significados, narrativas y perspectivas implícitas en los documentos (Monje, 2011). Según Cabrera-Rodríguez (2011), estas técnicas se caracterizan por ser un proceso metodológico que analiza documentos existentes y disponibles, los cuales reflejan la realidad en su dimensión presente, pasada o futura.

El análisis documental cualitativo permite interpretar tanto los contenidos explícitos como implícitos de los documentos, “relacionándolos con el contexto social, cultural o histórico en el que fueron producidos” (Hernández et al., 2014, p. 605). En este proceso, el investigador extrae información literal, y también interpreta los significados detrás de las palabras, analizando cómo estas reflejan las perspectivas, valores y contextos del autor y del momento histórico en el que se elaboraron. En el caso de esta tesis doctoral, la información se ha recogido de una variedad de materiales existentes y disponibles, los cuales han sido analizados para extraer la información relevante.

Se convierte así en una técnica complementaria que enriquece las demás herramientas de recolección de datos utilizadas en el estudio, como las entrevistas, que generan información de manera más abierta. Al igual que estas técnicas, el análisis documental requiere un proceso posterior de resumen y sistematización, permitiendo una comprensión más profunda y estructurada de los datos obtenidos. El análisis documental cualitativo se lleva a cabo de manera sistemática, siguiendo procedimientos que incluyen la categorización de temas, la identificación de patrones y la comparación de los significados encontrados en distintos documentos. Este enfoque permite construir un marco interpretativo profundo que conecta los documentos analizados con los objetivos de la investigación y los contextos más amplios en los que se sitúan (Monje, 2011). Entre las ventajas prácticas del análisis documental se encuentra la disponibilidad de información sin necesidad de

involucrar directamente a los participantes en tiempo real. Sin embargo, esta técnica requiere que el investigador adopte un enfoque crítico, ya que los documentos pueden estar influenciados por sesgos, intenciones específicas o limitaciones contextuales que deben ser cuidadosamente evaluadas durante el análisis (Monje, 2011). El éxito del análisis documental depende de la habilidad del investigador para realizar un examen detallado, identificar relaciones entre los diferentes elementos del texto y vincular los hallazgos con los objetivos del estudio. Asimismo, es esencial documentar rigurosamente el proceso de análisis para garantizar tanto la transparencia como la replicabilidad de la investigación (Hernández et al., 2014).

Esta técnica cumple un papel fundamental en la investigación al permitir la triangulación de información, además de generar insumos que ayudan a contextualizar con intencionalidad las entrevistas, los grupos de discusión, la observación participante y el diseño de herramientas de recolección de datos, como el diario de campo. En este estudio, los documentos revisados se clasifican en dos categorías principales:

- Documentos públicos: Material accesible en páginas web o publicaciones distribuidas por el proyecto Ateneu, incluyendo libros, proyectos escritos, audiovisuales y otros materiales de comunicación.
- Documentos internos: Registros como memorias, evaluaciones y actas de reuniones, los cuales ofrecen una visión más específica y detallada del desarrollo del proyecto.

Todo el material recopilado está en formato digital y se almacena en el sistema Núvol UB, cumpliendo con las medidas de custodia y seguridad establecidas en el Plan de Gestión de Datos. Este protocolo garantiza la protección y manejo adecuado de la información, asegurando su uso ético y responsable en el marco de la investigación.

6.6. Diseño de los instrumentos para la obtención de información

Las técnicas de observación no participante, entrevistas y grupos de discusión han requerido la elaboración de instrumentos diseñados específicamente para responder a sus objetivos y particularidades. Estos instrumentos se detallan a continuación:

- Observación no participante: Se ha desarrollado un diario de campo que permite registrar de manera sistemática los acontecimientos, interacciones y reflexiones surgidas durante la investigación.

- Entrevista y grupo de discusión: Se ha diseñado un guion estructurado para guiar las preguntas necesarias y adecuadas, garantizando que estas contribuyan a la consecución de los objetivos del estudio y se lleven a cabo con una metodología respetuosa hacia las personas participantes.

El diseño de estos instrumentos ha seguido un proceso cuidadoso de planificación, prueba y ajuste, con el objetivo de garantizar tanto su viabilidad como su rigor metodológico. Este enfoque asegura que las herramientas empleadas sean efectivas y estén alineadas con los principios éticos y científicos de la investigación.

Instrumento para la observación no participante

Para la observación de las clases de circo, se ha diseñado un diario de campo (accesible en anexo 1) como instrumento clave para la recolección de información, asegurando que esta sea lo más pertinente y adecuada posible para alcanzar los objetivos de la investigación. Este proceso ha implicado el desarrollo de diversos pasos metodológicos, siguiendo las recomendaciones de Sabariego, et al. (2004) y Maravé et al. (2017).

Tabla 20

Pasos para la creación del instrumento del diario de campo

PASOS	DESCRIPCIÓN
Revisión bibliográfica y documental	• Se realizó una revisión bibliográfica sobre instrumentos de evaluación en proyectos socioeducativos y, específicamente, en circo social. • Se analizaron documentos internos del proyecto para comprender su funcionamiento, estructura y metodología en las clases de circo social.
Diseño inicial del instrumento (accesible en anexo 2)	• Se elaboraron los primeros ítems con base en los objetivos de la investigación y la revisión documental. • Se incorporaron los distintos momentos de una clase de circo social (acogida, bienvenida, calentamiento, desarrollo, estiramientos y ritual de cierre). • Se incluyeron los espacios de participación (clase, creación, muestra, proyecto, en el Ateneu, en el barrio y más allá del barrio).
Validación con grupo de soporte	• Se presentó el instrumento al grupo de soporte del Ateneu para contrastarlo con su experiencia en circo social. • Se evaluaron los ítems en términos de claridad, pertinencia y utilidad para la recogida de información. • Se realizaron ajustes según la retroalimentación obtenida.

(Continúa)

PASOS	DESCRIPCIÓN
Revisión empírica	• Se aplicó el instrumento durante cuatro sesiones de circo en un proyecto con características similares en cuanto a edad de participantes y objetivos educativos. • Se registraron observaciones y notas dentro de cada ítem para evaluar su funcionamiento en la práctica. • Se identificaron ajustes necesarios para mejorar la precisión y aplicabilidad del instrumento.
Control de fuente de error	• Se estableció un período de adaptación de dos sesiones para que las personas participantes y el profesorado se familiarizaran con la presencia del investigador en el aula. • Se minimizaron sesgos en la observación, asegurando que la presencia del investigador no alterara las dinámicas de la clase.

Nota. Se muestra los pasos realizados para la creación del diario de camp. Elaboración propia.

Guion para la entrevista

El éxito de una entrevista cualitativa radica en gran medida en las habilidades del entrevistador, quien debe ser capaz de crear un ambiente de confianza, escuchar activamente, mostrar paciencia y adaptarse a las particularidades de cada entrevistado (Hernández et al., 2006). Además, se recomienda que el investigador documente cuidadosamente la interacción mediante grabaciones y notas, capturando tanto las expresiones verbales como las no verbales, elementos esenciales para un análisis detallado posterior. En la elaboración de las preguntas, se han considerado las aportaciones de Ruíz (2009), quien sugiere las siguientes pautas:

- Utilizar un lenguaje que sea comprensible para todas las personas entrevistadas.
- Formular preguntas que reflejen una sola idea, asegurándose de que cada pregunta se refiera exclusivamente a un tema o aspecto específico.
- Redactar las cuestiones de forma clara, precisa e inequívoca, empleando un lenguaje sencillo, estructuras gramaticales elementales y una expresión directa.
- Limitar la información solicitada a aquella estrictamente necesaria para abordar el problema que se investiga.
- Formular preguntas en un tono personal y directo, promoviendo así un diálogo más cercano y efectivo.

Considerando estos elementos, se ha diseñado una entrevista cuya estructura y contenido han sido valorados y contrastados por el grupo de soporte de esta tesis doctoral. En su elaboración, se han tenido en cuenta los objetivos de la investigación, asegurando que las preguntas formuladas estén alineadas con ellos. Como parte del diseño, se ha desarrollado una tabla que establece la relación entre las preguntas planteadas y los objetivos específicos que estas buscan abordar, garantizando así la coherencia y pertinencia del instrumento. El guion completo de la entrevista está accesible en el anexo 3.

Guion para el grupo de discusión

Es fundamental que el investigador sea capaz de manejar las dinámicas grupales para garantizar que todos los participantes tengan la oportunidad de expresar sus puntos de vista y que la discusión se mantenga enfocada en los temas de interés. Además, debe estar atento a posibles jerarquías o tensiones entre los miembros del grupo, ya que estas pueden influir en la calidad de los datos obtenidos (Monje, 2011).

Los grupos de discusión suelen estar integrados por un número reducido de personas que comparten características relevantes para el tema de investigación. El investigador asume el rol de moderador, guiando el debate mediante preguntas abiertas que estimulen la reflexión y el intercambio de ideas. No obstante, su intervención debe ser limitada para evitar influir en el curso de la conversación, permitiendo que “las dinámicas grupales se desarrollen de manera espontánea” (Hernández et al., 2014, p. 602).

El éxito de esta técnica depende de una planificación cuidadosa. Es crucial seleccionar participantes representativos del fenómeno estudiado, diseñar preguntas que promuevan una discusión significativa y establecer un ambiente de confianza donde todos se sientan cómodos compartiendo sus ideas. Asimismo, es esencial gestionar la diversidad de perfiles de los participantes, reconociendo que sus conocimientos y experiencias son distintos pero complementarios. Encontrar el equilibrio para que todas las voces sean escuchadas y todos asuman responsabilidades representa uno de los principales retos del proceso.

Para facilitar la interacción y la construcción colectiva, se han considerado varios elementos metodológicos:

- **Comunicación:** Fomentar la reflexión compartida y aportar información relevante al grupo.
- **Cuidados:** Crear mecanismos que favorezcan la asistencia y propicien un ambiente cómodo y seguro para la expresión libre.

- Coproducción: Implementar dinámicas de trabajo que generen aprendizaje colectivo, valoren las experiencias de los participantes y permitan alcanzar los objetivos del estudio.

Asimismo, se ha utilizado una terminología accesible y una dinámica que promueva la igualdad de oportunidades, evitando que una sola persona domine la discusión. Este enfoque metodológico garantiza que todos los miembros puedan contribuir equitativamente al proceso de construcción de conocimiento (Hernández et al., 2014).

En la planificación de los grupos de discusión se han considerado los objetivos de investigación, y se ha elaborado una tabla que relaciona las preguntas con dichos objetivos. El guion completo de los grupos de discusión se encuentra en accesible en el anexo 4.

6.7. Técnicas de análisis

El análisis de datos constituye una etapa fundamental en la investigación cualitativa, integrándose de manera inseparable con el proceso de recopilación de información (Sabariego et al., 2014). Aunque el análisis y la interpretación de datos se desarrollan a lo largo de toda la investigación, el momento en que se realiza con mayor intencionalidad y profundidad ocurre una vez se ha recogido la totalidad de la información. Este tratamiento analítico busca identificar campos de significados y categorías que enriquezcan la comprensión de la experiencia estudiada.

La metodología cualitativa, al centrarse en la interpretación de significados y en la definición de situaciones, genera un amplio volumen de datos ricos y variados. El principal desafío radica en encontrar orden y significado en esta información, lo cual implica condensar notas de campo, descripciones, explicaciones y otros registros documentales en unidades comprensibles y manejables. Este procedimiento incluye estructurar los datos, presentarlos de forma clara y derivar conclusiones sólidas y coherentes.

El análisis de datos debe realizarse de manera sistemática y secuencial. Este proceso se organiza en las siguientes fases (Fernández, 2006):

1. Obtención de la información: Se realiza mediante el registro sistemático de notas de campo, la recopilación de documentos diversos, y la realización de entrevistas y grupos de discusión.
2. Captura, transcripción y organización de la información: La información es capturada a través de diversos medios. En el caso de entrevistas y grupos de discusión, se utilizan registros audiovisuales electrónicos y notas en papel tomadas por el

investigador. Para los documentos, se recurre a la recolección de material original, así como a la fotocopia o digitalización de estos. Toda la información es transcrita en un formato claro y legible, asegurando su almacenamiento y protección.

3. Codificación de la información: Este paso implica agrupar la información en categorías que concentren ideas, conceptos o temas similares identificados por el investigador. En esta investigación, la codificación se ha realizado de las siguientes maneras:
 - Uso de tablas que relacionan las preguntas con los objetivos de la investigación en el marco de las entrevistas y los grupos de discusión.
 - Clasificación con etiquetas específicas para recuperar y organizar fragmentos de texto relevantes.
 - Codificación de los participantes, diferenciando si son formadores de circo social, o profesionales del ámbito comunitario.
4. Integración de la información: Este paso consiste en relacionar las categorías obtenidas en la codificación con los fundamentos teóricos de la investigación y entre sí. Este proceso permite desarrollar la discusión y llegar a las conclusiones del estudio.

En la investigación cualitativa, las herramientas informáticas desempeñan un papel crucial al facilitar la sistematización y reducción de datos. Estas herramientas son especialmente útiles para la codificación, organización y estructuración de la información según un sistema de categorías predefinido. Además, abordan cuestiones fundamentales como “la objetividad, la fiabilidad y la validez” (Sabariego et al., 2014, p. 123), aspectos esenciales para garantizar el rigor de este tipo de investigación.

Entre las funcionalidades más destacadas de estas herramientas se encuentra la capacidad de garantizar un uso coherente de las reglas de codificación. Esto asegura que las categorías mantengan un significado uniforme en todos los fragmentos del discurso asociados a una misma etiqueta. Asimismo, permiten controlar posibles solapamientos de significados durante la interpretación, mejorando la precisión y consistencia del análisis.

Otra ventaja significativa es la posibilidad de buscar y recuperar datos utilizando códigos específicos o combinaciones de códigos mediante operadores booleanos. Esto no solo agiliza el acceso a información relevante, sino que también facilita análisis más profundos y complejos. Además, estos programas cuentan con funciones para contabilizar la frecuencia de ocurrencias y coocurrencias de códigos y palabras, lo que ayuda a identifi-

car relaciones potenciales entre categorías. Más allá de la representación de relaciones simples, estas herramientas permiten explorar conexiones complejas entre diferentes códigos. A través de combinaciones flexibles de los elementos analizados, el investigador puede construir una visión más completa y detallada del fenómeno estudiado, enriqueciendo la interpretación de los resultados.

En esta investigación, debido al alto volumen de datos generados, se ha utilizado Atlas.ti como soporte analítico. Este software está diseñado específicamente para el análisis cualitativo y facilita la extracción, categorización y vinculación de fragmentos de datos provenientes de múltiples documentos. Su capacidad para sistematizar el proceso analítico y optimizar los resultados lo convierte en una herramienta indispensable para investigaciones cualitativas de gran envergadura. El núcleo de trabajo en Atlas.ti se organiza en torno a la unidad hermenéutica, que actúa como la estructura central para almacenar tanto los datos como las operaciones realizadas durante el análisis. Esta unidad hermenéutica incluye varios elementos clave:

- Documentos primarios: Fuentes de datos originales.
- Quotations: Fragmentos seleccionados de los documentos para análisis detallado.
- Codes: Etiquetas que representan conceptos, temas o categorías.
- Memos: Notas analíticas que ayudan a contextualizar y profundizar en los datos.
- Familias: Agrupaciones de códigos o documentos para facilitar su organización.
- Networks: Representaciones visuales de las relaciones entre códigos y categorías.

Estas funcionalidades permiten identificar patrones y conexiones significativas en los datos, enriqueciendo el análisis y aportando mayor profundidad a los resultados obtenidos.

Capítulo 7

ÉTICA Y CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN

7.1. Consideraciones éticas

Toda investigación social y/o educativa debe desarrollarse bajo el compromiso explícito de ser un proceso ético, dotando de valor al posicionamiento del investigador/a. Autores como Wood y Smith (2018) proponen principios básicos para garantizar la integridad ética en la investigación, los cuales han sido aplicados en este estudio. A continuación, se detallan:

1. **Consentimiento informado:** Garantiza el derecho de los participantes a conocer el propósito de la investigación, cómo se implicarán, y el uso, almacenamiento y cita de los datos. Este principio se ha aplicado mediante la entrega y firma de una carta que incluye el protocolo de investigación, las medidas para la protección del anonimato y la confidencialidad, así como un acta de consentimiento. El modelo se ha preparado en castellano, ofreciendo la opción de entregarlo en catalán según la preferencia de los participantes. Este documento está accesible en el anexo 5.
2. **Honestidad:** Se refiere a la manera de reportar los hallazgos, asegurando el respeto hacia los participantes. Por ejemplo, el uso de seudónimos, la adherencia a la legislación de protección de datos, la prevención de posibles daños, y la ausencia de engaños. En este estudio, se ha anonimizado a las personas involucradas asignándoles un código único. Este código comienza con la letra F, que identifica al participante como formador/a, seguida de dos letras distintivas elegidas al azar, como en el ejemplo FAS.
3. **Cuidado:** Implica no infligir ningún daño a los participantes, reflexionando sobre las consecuencias o implicaciones del diseño de la investigación, el uso de materiales visuales (derechos de imagen) y la autoprotección. En este sentido, se ha trabajado en colaboración con el grupo de soporte para garantizar el bienestar tanto de los participantes como del proceso de investigación. Las imágenes utilizadas han sido facilitadas por la organización, respetando los derechos de imagen.

4. Reflexividad y conciencia responsable: Este principio se entiende como la actitud de análisis crítico constante y la gestión consciente de sesgos personales durante el proceso y la divulgación de los resultados. Este enfoque permite garantizar que la investigación sea transparente y reflexiva, minimizando el impacto de perspectivas subjetivas.

El Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad de Barcelona (2010) recoge principios éticos esenciales, como la honestidad, responsabilidad, rigor y gestión de conflictos de interés. Estos principios complementan y refuerzan las consideraciones éticas ya mencionadas. Según la UB, se explican de la siguiente manera:

1. Honestidad: La persona investigadora debe actuar con honestidad tanto en sus actividades de investigación como en relación con las actividades de otras personas investigadoras. Este principio se aplica a la totalidad del trabajo de investigación, asegurando que no se infringen derechos de propiedad intelectual, no se comete plagio y no se manipulan resultados.
2. Responsabilidad: Se garantiza que la investigación se realiza conforme a los términos y condiciones establecidos por la entidad que la acoge y, en este caso, por el centro objeto de estudio. Para ello, se ha recopilado un documento de autorización del centro para llevar a cabo la investigación.
3. Rigor: Se asegura un riguroso proceso de descubrimiento e interpretación, que incluye una revisión exhaustiva de los resultados antes de su publicación. En caso de detectarse errores tras la publicación, se realizará una rectificación pública tan pronto como sea posible. Además, se garantizan los criterios de credibilidad, transferencia y confirmabilidad en el desarrollo del estudio.
4. Conflictos de interés: Se evitarán conflictos de interés que puedan comprometer la validez de los resultados de la investigación, protegiendo su integridad.

Esta investigación cuenta con el dictamen favorable del Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona, en cuyo marco el investigador ha firmado un documento de compromisos específicos que incluye:

- Proteger escrupulosamente los datos obtenidos durante el desarrollo del proyecto o tesis doctoral.
- Abstenerse de cometer plagio, cumpliendo lo establecido en el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la UB.

- Respetar la confidencialidad de los datos personales obtenidos, tanto para su uso académico como en la difusión pública de los mismos.
- Comunicar a las personas o colectivos participantes cualquier resultado que pueda afectarlos o ser de interés para ellos.
- No utilizar los datos personales obtenidos en el proyecto para otros estudios, salvo con el informe favorable previo de la Comisión correspondiente.
- Implementar medidas de seguridad específicas para evitar la reidentificación y el acceso de terceros no autorizados a los datos.

Además, se ha prestado especial atención al grupo de soporte creado para contrastar y validar el proceso de investigación, las herramientas y los resultados. Este grupo ha sido fundamental en cada fase del estudio y ha estado compuesto por:

- Una técnica coordinadora del área de formación y circo social.
- Un técnico coordinador del programa de investigación propio del Ateneu.
- Un formador de circo social responsable del proyecto en el que se realizó la observación.

Este enfoque ético y colaborativo ha garantizado la rigurosidad y la integridad del proceso investigativo, reforzando la validez de los resultados obtenidos.

7.2. Criterios de calidad en la investigación

En la investigación cualitativa, los criterios de calidad son fundamentales para garantizar la validez, confiabilidad y rigor del estudio. Dado que este enfoque se basa en la interpretación subjetiva de datos contextuales, es crucial implementar estrategias específicas que aseguren la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad de los resultados obtenidos (Hernández et al., 2006; Monje, 2011). Recogiendo las propuestas de estos autores:

1. Credibilidad: Este criterio asegura que los resultados reflejen con precisión las perspectivas y significados de las personas participantes. Para lograrlo, se han utilizado técnicas como la triangulación de datos y la devolución de los resultados a los y las participantes, permitiendo validar que las interpretaciones realizadas son fieles a sus experiencias y narrativas (Coller, 2000).

2. Transferibilidad: Aunque el enfoque cualitativo no busca generalizar los resultados, la transferibilidad permite que los hallazgos sean aplicables en contextos similares. Esto se logra a través de una descripción detallada y contextualizada del caso estudiado, brindando a otros investigadores la posibilidad de evaluar la pertinencia de los resultados en otros entornos.
3. Dependencia: se enfoca en garantizar la estabilidad y consistencia de los hallazgos a lo largo del tiempo. Para ello, se ha documentado rigurosamente cada etapa del proceso investigativo, incluyendo las decisiones metodológicas y los procedimientos analíticos. Este registro permite que otros investigadores puedan replicar o verificar el estudio.
4. Confirmabilidad: se relaciona con la objetividad del análisis, asegurando que los resultados no estén influenciados exclusivamente por los sesgos del investigador. Para garantizar esto, se ha mantenido un registro claro y accesible de los datos y las decisiones tomadas durante el análisis. Además, el trabajo ha sido sometido al contraste del grupo de soporte y a otros espacios de discusión pública entendidos como miradas externas que corroboren la integridad del proceso investigativo (Coller, 2000; Patton, 2002). Según Coller (2000), “el contraste de opiniones entre diferentes personas ayuda a identificar inclinaciones personales, errores de interpretación e incoherencias que puedan afectar la calidad de la investigación” (p. 57).

En este estudio, estas estrategias han sido esenciales para fortalecer el rigor y la transparencia del proceso, asegurando que los resultados sean fiables y representen con fidelidad las realidades estudiadas (tabla 21).

Tabla 21

Calidad y estrategias

ELEMENTOS DE CALIDAD	ESTRATEGIAS
Credibilidad	• La triangulación de datos. • La devolución de los resultados a los y las participantes.
Transferibilidad	• La descripción detallada y contextualizada del caso estudiado.
Dependencia	• La rigurosa documentación de cada etapa del proceso investigativo.
Confirmabilidad	• El registro claro y accesible de los datos y las decisiones sobre el análisis. • El contraste del trabajo de investigación al grupo de soporte y en espacios de discusión pública.

Nota. Se muestra los elementos de calidad y las estrategias utilizadas en cada uno de ellos. Elaboración propia.

Los criterios de calidad en la investigación cualitativa son fundamentales para reforzar la credibilidad y la validez de los resultados, asegurando al mismo tiempo que el proceso investigativo sea transparente, ético y consistente. Estos estándares no solo garantizan la rigurosidad del estudio, sino que también permiten que los hallazgos obtenidos contribuyan de manera significativa al conocimiento y a la comprensión profunda de los fenómenos sociales analizados.

7.3. Beneficios y riesgos de la investigación

El marco social, profesional y académico que se beneficiará de esta investigación está claramente definido, abarcando diversos ámbitos de interés:

- Personas y organizaciones vinculadas al circo social: Incluye a formadores, equipos técnicos, participantes de los espacios socioeducativos y la comunidad en la que se insertan (institutos, barrios, equipamientos socioculturales, etc.). Estos actores podrán aprovechar los hallazgos y herramientas generadas para mejorar sus prácticas y su impacto en la comunidad.
- Sector de la acción socioeducativa: Representado por entidades como la Coordinadora por la Animación Sociocultural de Cataluña (CASC_CAT) y el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC), que han brindado soporte a la investigación. Este sector podrá disponer de herramientas prácticas y teóricas para fortalecer y respaldar su actividad.
- Sector del circo profesional: La investigación contribuirá al fortalecimiento de la dimensión socioeducativa y comunitaria del circo profesional, dotándolo de herramientas que legitimen y profundicen su práctica, fomentando una formación más sólida para sus actores.
- Ámbito académico y universitario: Esta investigación original, centrada en un ámbito emergente y aún poco explorado, aportará rigor y elementos significativos a la formación de futuros profesionales de la educación. Representa una contribución valiosa al desarrollo de nuevas perspectivas y metodologías en la academia.
- Ámbito personal y profesional: A nivel personal, esta investigación me permite continuar con una línea de práctica e investigación que he estado desarrollando y disfrutando durante varios años, consolidando mi experiencia profesional y aportando al sector con nuevas herramientas y conocimientos.

Los riesgos de la investigación pueden estar vinculados a la posición del investigador. Derivado de su posición social, cultural y material, todo y que las estrategias para asegurar la calidad de la investigación buscan mitigar esta situación.

La gestión del interés por los resultados es de especial relevancia, por lo que se implementarán las siguientes acciones:

- Realización de presentaciones públicas para la transferencia del conocimiento generado.
- Creación de un documento online de lectura fácil, traducido a diferentes idiomas, para facilitar su diseminación y accesibilidad.
- Mantenimiento estricto de los principios éticos de la investigación, asegurando la confidencialidad de los datos personales.
- Conservación de los datos durante un máximo de ocho años tras la finalización de la tesis doctoral, permitiendo su validación, replicación y referencia futura.
- Almacenamiento de los datos en la nube UB hasta que dejen de ser necesarios, momento en el que serán eliminados siguiendo el plan de gestión de datos adjunto a esta investigación.

Además, se destaca que no se ha contemplado ninguna compensación económica, ni para el doctorando, ni para las personas participantes en el estudio.

7.4. Pla de gestió de dats

La gestión de datos desempeña un papel fundamental en el desarrollo de una investigación doctoral debido a diversos factores clave. En primer lugar, asegura la calidad, integridad y validez de los resultados obtenidos, permitiendo reproducibilidad y verificabilidad en el ámbito académico. Además, una adecuada gestión de datos facilita la organización, almacenamiento y análisis eficiente de la información, optimizando los recursos y garantizando que los hallazgos se fundamenten en un manejo responsable y ético de los datos.

En investigaciones doctorales, donde los datos suelen ser complejos y sensibles, su correcta gestión cobra especial relevancia para cumplir con estándares éticos, legales y académicos. Esto incluye proteger la privacidad y confidencialidad de los participantes, minimizar riesgos asociados al manejo inadecuado de la información, y garantizar que los datos sean utilizados exclusivamente con los fines descritos en el proyecto de investigación. Por lo tanto, en este proyecto se han tomado medidas exhaustivas para proteger los datos durante todo el proceso de investigación. Estas medidas incluyen:

1. Protección de la privacidad y confidencialidad: Implementación de procedimientos que anonimizan los datos personales para asegurar que no puedan ser rastreados hasta los participantes. Esto protege su identidad y reduce cualquier riesgo potencial.
2. Almacenamiento seguro: Uso de plataformas digitales protegidas mediante sistemas de encriptación avanzados y acceso restringido exclusivamente a miembros autorizados del equipo de investigación.
3. Cumplimiento normativo: Alineación con los requisitos establecidos por el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) y otros marcos legales nacionales e internacionales aplicables.
4. Control de acceso y trazabilidad: Implementación de un registro de acceso y uso de los datos para garantizar la trazabilidad y prevenir el uso no autorizado de los mismos.
5. Plan de gestión de datos: Desarrollo de un plan integral que detalla cómo se recopilan, almacenan, procesan y comparten los datos, asegurando transparencia y eficiencia en cada etapa del proceso.

Todos estos aspectos han sido revisados y aprobados por el Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona, garantizando que el proyecto cumple con los más altos estándares éticos y de calidad. Esta aprobación refuerza el compromiso de la investigación con la protección de los derechos de los participantes y con la generación de conocimiento científico riguroso, confiable y éticamente responsable. A continuación, se presentan los detalles específicos de las medidas aprobadas y los procedimientos implementados para garantizar una gestión adecuada y ética de los datos en este proyecto (tabla 22).

Tabla 22

Plan de gestión de datos

ACCIÓN	DESCRIPCIÓN
Almacenamiento de Datos	Los datos recopilados se han guardado en el servicio de nube proporcionado por la Universidad de Barcelona (Núvol UB). Es una infraestructura segura y confiable para almacenar datos de investigación.
Acceso a los datos	Solo el doctorando y la directora de la tesis han tenido acceso a los datos almacenados en Núvol UB.
Duración del Almacenamiento	Los datos se conservarán durante un máximo de ocho años después de la finalización de la tesis doctoral. Esta retención permitirá la validación, replicación y referencia de la investigación en el futuro.
Privacidad y Seguridad	Se han tomado medidas para garantizar la privacidad y la seguridad de los datos almacenados en Núvol UB. Esto incluye el uso de contraseñas seguras.
Responsabilidad de Datos	El doctorando ha sido el responsable de supervisar y gestionar el acceso y la integridad de los datos almacenados en Núvol UB. Se ha asignado un responsable de datos secundario, que es la directora de la tesis.
Licencia de Datos	Se han tomado las medidas necesarias para garantizar que los datos recopilados cumplen con las licencias adecuadas y los requisitos éticos. Se ha asegurado el cumplimiento de las políticas de privacidad y consentimiento informado.
Copias de Seguridad	Se han realizado copias de seguridad regulares de los datos almacenados en Núvol UB para prevenir la pérdida de información. Estas copias se han almacenado en ubicaciones seguras fuera de la nube, como un disco duro externo. Siempre con contraseña personal para su acceso.

Nota. Se muestra cómo se va a llevar a cabo la gestión de los datos a lo largo de la investigación. Elaboración propia.

Capítulo 8

CONTEXTO DEL ESTUDIO DEL CASO

8.1. El Ateneu Popular 9 Barris

El Ateneu Popular 9 Barris, ubicado en el distrito de Nou Barris en Barcelona es un equipamiento público propiedad del ayuntamiento de Barcelona y gestionado de manera comunitaria por la Asociación Bidó de Nou Barris. Se fundamenta en la intervención social a través de la cultura, la formación y el apoyo a la creación circense, así como en la difusión y programación cultural de diversas disciplinas.

8.1.1. Contexto social e histórico

El Ateneu Popular 9 Barris nace en el año 1977 a partir de la acción colectiva y reivindicativa de los vecinos y vecinas del distrito barcelonés de Nou Barris, como resultado de las luchas sociales de un entorno periférico en el contexto de una gran ciudad. Este proyecto se origina en la necesidad de generar espacios comunitarios que respondan a las demandas sociales y culturales de un barrio históricamente marcado por su carácter reivindicativo.

Nou Barris, es un distrito situado en la periferia de Barcelona. A tocar de la Sierra de Collserola y el río Besòs. Ha sido un territorio que se ha destacado por enfrentar diversos problemas sociales a lo largo de su historia, como el desempleo, la delincuencia y el consumo de drogas. A pesar de estos retos, el distrito también se ha convertido en un espacio de referencia por su capacidad de integración cultural y su rica vida comunitaria. Con un alto índice de inmigración, ha sido reconocido incluso como un modelo de integración y observatorio social en Europa (Rivas, 2007).

El nombre actual de Nou Barris, que originalmente aparecía en los mapas como zona Norte, surgió de la unión de varios barrios en su lucha contra las desigualdades sociales. Inicialmente, eran nueve barrios, aunque actualmente el distrito comprende catorce. Durante las décadas de 1940 y 1960, el crecimiento inmobiliario y la especulación del suelo provocaron una expansión desorganizada en la zona. En ese período, se construyeron muchas viviendas, tanto promovidas por organismos públicos como por entidades pri-

vadas, caracterizadas por “una urbanización desordenada y una carencia de servicios básicos” (Ballester, 2019, p. 51).

En los años cincuenta, la llegada de un gran número de migrantes impulsó un crecimiento demográfico acelerado, transformando los barrios en simples “ciudades dormitorio”. La falta de infraestructuras esenciales, como centros educativos, hospitales y espacios públicos, junto con la ausencia de servicios básicos como agua corriente, pavimentación y alcantarillado, generó una gran insatisfacción entre los residentes. Esta situación propició que las comunidades se organizaran para exigir mejoras mediante acciones reivindicativas, como el conocido incidente en el que se “secuestraron” autobuses para denunciar la falta de transporte público en la zona (Rivas, 2007).

Nou Barris se convirtió, especialmente en la década de 1970, en un epicentro de movilizaciones vecinales. Entre las numerosas demandas destacaban la creación de escuelas, el asfaltado de calles en barrios como Roquetes, la instalación de semáforos en zonas como Ciutat Meridiana y Prosperitat, y la oposición a infraestructuras polémicas como el segundo cinturón y la planta asfáltica. Esta última fue especialmente controvertida debido a su ubicación cercana a las viviendas en Trinitat Nova.

En 1976, se instaló una fábrica asfáltica entre los barrios de Roquetes y Trinitat Nova, lo que generó una fuerte indignación entre los vecinos. La planta asfáltica, destinada a la producción y almacenamiento de materiales de construcción, no solo infringía la normativa urbanística, sino que también causaba un grave impacto ambiental y sanitario. Las emisiones contaminantes impregnaban la ropa tendida y ensuciaban los hogares, afectando directamente la salud de los vecinos (Rivas, 2007). Además, ocupaba terrenos forestales, lo que acentuó aún más la oposición. Ante la negativa del Ayuntamiento a dismantelar la planta, a pesar de manifestaciones, concentraciones y reuniones infructuosas, la paciencia de los vecinos llegó a su límite, y decidieron pasar a la acción directa (Martínez, 2023).

El 9 de enero de 1977, más de 200 personas lograron superar la seguridad de la fábrica, ocupar las instalaciones y, con la colaboración de todos los presentes, dismantelaron la infraestructura, imposibilitando permanentemente su funcionamiento. Además, se ocuparon los almacenes colindantes y se reivindicó el derecho a la cultura a través de la creación de un Ateneo. Este acto de fuerza y solidaridad vecinal marcó un hito en la lucha por la mejora de las condiciones de vida en el distrito. Pocos días después el Ayuntamiento accedió finalmente a la demanda vecinal y ordenó la retirada de la planta. Sin embargo, la lucha no terminó ahí. Una semana más tarde, en una asamblea vecinal con la presencia del delegado de Promoción Ciudadana, se anunció que, además de dismantelar la fábrica, el Ayuntamiento cedería dos locales para las asociaciones del barrio. Este gesto

fue solo el inicio de la recuperación y creación de espacios comunitarios en Nou Barris, marcando el nacimiento de lo que más tarde se convertiría en el Ateneu Popular 9 Barris, un símbolo de resistencia y organización vecinal (López, Llotge y Alcántara, 2011).

8.1.2. La función educativa y cultural

La memoria del proyecto de Ateneu (2020) explica que el proyecto busca “contribuir, a través de la cultura, a la construcción de una sociedad libre, comprometida, crítica y solidaria” (p.15), donde las personas puedan decidir sobre aquello que les afecta y gestionar colectivamente los recursos comunes. En este sentido, el Ateneu se posiciona como un generador de pensamiento crítico y un espacio para el aprendizaje de prácticas colectivas.

Con esta visión, el Ateneu aspira a impactar en su entorno promoviendo el cambio social, mientras se nutre de las influencias del mismo entorno. Este proyecto nace de la acción colectiva y reivindicativa de los vecinos y vecinas de Nou Barris, siendo el resultado de las luchas de un área periférica dentro de una gran ciudad. Este origen único es un eje central de su actividad, ya que parte de una realidad marcada por grandes desigualdades sociales. Por ello, el Ateneu entiende que la equidad cultural es un motor esencial para el cambio social.

El Ateneu asume una función educativa que promueve el acceso a la cultura como una característica fundamental de la condición humana y, por lo tanto, como un derecho básico. Este derecho potencia las libertades individuales y colectivas, creando las condiciones y proporcionando los recursos necesarios para que las personas puedan crear, mostrar y compartir cultura. La cultura, entendida como el conjunto de expresiones, percepciones, reflexiones y formas de sentir, fomenta el pensamiento crítico y, con ello, la capacidad de decisión y acción de las personas y las comunidades.

La función de la cultura es alimentar las capacidades y potencialidades de la población, tanto a través de grandes como de pequeñas creaciones. Este proceso incluye la transmisión de información, conocimientos, valores y saberes que, aunque puedan parecer imperceptibles, son indispensables e insustituibles.

A partir de este conocimiento colectivo, el Ateneu busca favorecer la acción de las personas y las comunidades para mejorar su entorno, sus proyectos vitales y, en última instancia, la sociedad en su conjunto. Para fomentar la expresión cultural, se promueve la participación mediante la oferta de recursos y plataformas que permitan la acción desde los valores del Ateneu. Estas acciones potencian el pensamiento crítico, la curiosidad, el disfrute y la experimentación, desafiando las lógicas tradicionales entre lo amateur y lo profesional, así como el elitismo. Este enfoque se desarrolla mediante un trabajo pausado y colectivo.

Las actividades incluyen visitas, charlas, formación en técnicas circenses y lenguajes expresivos, formación artística en escuelas locales, creaciones comunitarias y aprendizaje a través de procesos creativos. De esta manera, el Ateneu busca trascender las barreras entre la producción y el consumo cultural, subrayando que, si la cultura es un rasgo que define a la humanidad.

Como agente cultural y educativo, el Ateneu ofrece sus recursos comunitarios para promover una cultura justa, equitativa, diversa y emancipadora. Reconociendo la interdependencia y complementariedad entre las personas, el Ateneu se posiciona dentro de una visión donde la comunidad ocupa un lugar central en el proceso cultural y educativo. Este enfoque busca superar la autorreferencialidad, promoviendo un modelo que sitúe la acción colectiva y comunitaria en el núcleo de su misión cultural y social.

8.1.3. La infraestructura física

El Ateneu Popular 9 Barris es un espacio sociocultural único que combina historia, acción comunitaria y promoción cultural. Ocupa un edificio emblemático que originalmente fue una fábrica asfáltica, recuperada por el movimiento vecinal en los años 70. Este espacio, que simboliza la resistencia y la transformación social, se ha convertido en un centro multifuncional que fomenta la creatividad, la participación y la inclusión.

El edificio principal del Ateneu cuenta con una superficie aproximada de 1.000 metros cuadrados, distribuidos en diversos espacios que facilitan una amplia gama de actividades culturales, artísticas y comunitarias. En su interior destaca un teatro completamente equipado, con un escenario amplio y una altura adecuada para estructuras circenses. Este teatro tiene una capacidad de 306 personas sentadas y hasta 580 de pie, gracias a su gradería retráctil, lo que lo convierte en el corazón de la actividad cultural del Ateneu, acogiendo espectáculos de circo contemporáneo, teatro, danza y música.

Además, el Ateneu dispone de un gimnasio que es clave para la formación y creación artística en disciplinas circenses. Este espacio está equipado con material especializado, como telas, trapecios, colchonetas y monociclos, lo que lo hace ideal para el entrenamiento y la práctica de técnicas artísticas. Frente al edificio principal, se encuentra la carpa de la Escuela Rogelio Rivel, una estructura complementaria gestionada por otra asociación y destinada a la formación avanzada en circo.

El Ateneu también cuenta con espacios polivalentes que incluyen un bar-comedor llamado Lokal, diseñado para actuaciones de pequeño formato con capacidad para 120 personas sentadas y hasta 230 de pie. Este espacio fomenta la interacción social y actúa como punto de encuentro para artistas, vecinos/as y asistentes. Asimismo, destaca la Torre, una estruc-

tura de 14 metros de altura con anclajes especializados para ensayos y exhibiciones de danza vertical, y dos salas de reuniones destinadas a encuentros comunitarios y reuniones de colectivos. La pared externa de la Torre es utilizada para ensayos de danza vertical.

En el entorno exterior, el Ateneu dispone de áreas al aire libre que complementan las actividades culturales con talleres y espectáculos abiertos a la comunidad, reforzando la conexión entre el espacio y el entorno urbano. Todas las instalaciones han sido diseñadas para garantizar la accesibilidad, con rampas y entradas amplias que reflejan su compromiso con la inclusión.

En conjunto, el Ateneu Popular 9 Barris es un espacio físico multifuncional que busca ser un motor cultural y social. Sus instalaciones versátiles y polivalentes, combinadas con una visión transformadora, permiten que sea un lugar donde la cultura, la educación y la comunidad se unen para impactar positivamente tanto en las personas como en el entorno que lo rodea. Este espacio, gestionado colectivamente, es un símbolo de resistencia, creatividad y cambio social.

8.1.4. La gestión comunitaria

En la actualidad, el Ateneu se ha consolidado como un centro sociocultural público municipal gestionado bajo un modelo de gestión comunitaria, basado en la acción ciudadana, la proximidad al territorio y la utilización de la acción cultural y artística como herramienta de transformación social. Este modelo se fundamenta en la idea de que lo público no debe limitarse a aquello gestionado exclusivamente por la administración, sino que puede abarcar también recursos comunes gestionados de manera directa por la comunidad. Está gestionado por una asociación sin ánimo de lucro que se llama Bidó de Nou Barris.

La gestión comunitaria del Ateneu se caracteriza por basarse en el voluntariado y en una filosofía sin ánimo de lucro, llevada a cabo por una entidad arraigada en el territorio y comprometida con sus necesidades. Este modelo no solo asegura la sostenibilidad del proyecto, sino que también posibilita canales de participación abiertos, democráticos y transparentes tanto en la toma de decisiones como en la organización y realización de actividades. Estas características hacen del Ateneu un ejemplo emblemático de innovación “en la gestión de recursos públicos desde la comunidad” (Bidó de Nou Barris, 2015, p. 5):

Las actividades culturales, educativas y sociales desarrolladas por el Ateneu están guiadas por los siguientes valores esenciales:

- Democracia y horizontalidad: Promoción de estructuras organizativas que fomentan la igualdad y la participación de todas las personas implicadas.

- **Transparencia:** Compromiso con la claridad en los procesos de gestión y toma de decisiones, garantizando la confianza y el acceso a la información por parte de la comunidad.
- **Cultura y accesibilidad:** Fomento de una oferta cultural inclusiva, que elimine barreras y acerque la actividad artística a todas las personas, independientemente de su situación socioeconómica.
- **Proximidad y vínculo territorial:** Enraizamiento en el territorio de Nou Barris, impulsando iniciativas que respondan a las necesidades específicas del entorno y fomenten el sentido de comunidad.

Actualmente, los espacios de participación y gestión se distribuyen en los siguientes grupos por áreas temáticas organizativas (Bidó de Nou Barris, 2015) (tabla 23).

El Ateneu cuenta con una estructura sólida que combina la participación voluntaria con la profesionalización de sus actividades. Su proyecto global dispone de un presupuesto anual superior a un millón de euros, financiado de la siguiente manera: 40% de ingresos propios generados a través de actividades y proyectos desarrollados por el Ateneu, como entradas a espectáculos, formaciones y producciones; y un 60% de subvenciones públicas provenientes de diversas administraciones que reconocen la importancia del Ateneu “como un motor de transformación social y cultural en el territorio” (Bidó de Nou Barris, 2016, p. 4).

En cuanto al equipo humano, el Ateneu se nutre tanto del trabajo voluntario como del profesional, lo que garantiza un equilibrio entre compromiso comunitario y excelencia operativa:

- **Cerca de 120 personas activistas voluntarias:** Estas personas participan en la gestión comunitaria y las actividades del Ateneu, representando el espíritu participativo que define al proyecto.
- **Equipo profesional:** La oficina del Ateneu está gestionada por un equipo de 10 personas que supervisan y coordinan las distintas áreas, asegurando la eficiencia y el cumplimiento de los objetivos estratégicos.
- **Formadores y formadoras de circo social:** Un equipo especializado compuesto por cerca de 20 profesionales entre los que lideran las actividades formativas y los programas sociales relacionados con el circo y los que dan soportes puntuales, aportando su experiencia artística y pedagógica.

Tabla 23

Espacios de participación y gestión en Ateneu Popular 9 Barris

ESPACIOS	DESCRIPCIÓN
Gobernanza global	• Asamblea del Ateneu: Este es el espacio principal de definición global del proyecto. Su función es deliberativa y de validación, sirviendo como el órgano donde se discuten y acuerdan las líneas estratégicas del Ateneu. En la asamblea, los diferentes actores implicados tienen la oportunidad de aportar ideas, debatir propuestas y tomar decisiones colectivas que marcan el rumbo del proyecto. Este espacio encarna los principios de democracia y horizontalidad, garantizando que las decisiones se basen en la participación de todos los involucrados. • Comisión Gestora – Asociación Bidó de Nou Barris: Este grupo está formado por personas profundamente implicadas en el proyecto y que son elegidas por la asamblea de socios/as. La Comisión Gestora asume la responsabilidad de coordinar y representar de manera general el proyecto. Su labor incluye la supervisión de las actividades, la gestión de los recursos y la articulación de los diferentes grupos de trabajo y áreas temáticas. Como representante del proyecto, también se encarga de mantener relaciones con otros actores relevantes, como la administración pública y otras organizaciones comunitarias, asegurando la sostenibilidad y la coherencia del modelo de gestión comunitaria.
Comisiones	• Comisión Artística: Este espacio tiene como objetivo definir y supervisar las líneas artísticas del proyecto, garantizando la coherencia con los valores y objetivos del Ateneu. La comisión se encarga de diseñar propuestas innovadoras y de calidad, priorizando la accesibilidad, la diversidad cultural y el impacto social del arte. • Comisión de Programación: Focalizada en la planificación de las actividades y eventos culturales, esta comisión trabaja en la elaboración de un calendario equilibrado y diverso que responda tanto a las necesidades del territorio como a los objetivos estratégicos del Ateneu. Se encarga de seleccionar, evaluar y coordinar las propuestas artísticas que se presentarán en el espacio. • Comisión de Formación y Circo Social: Este espacio es responsable de diseñar y coordinar los programas educativos y sociales del Ateneu, con especial énfasis en el circo social como herramienta de transformación. La comisión promueve proyectos formativos orientados a fomentar competencias ciudadanas, habilidades artísticas y valores como la inclusión, la cooperación y el aprendizaje colectivo. • Espacio de Comunicación: Este grupo se encarga de la difusión de las actividades y valores del Ateneu, trabajando en la elaboración de estrategias de comunicación que aseguren la visibilidad del proyecto y su conexión con la comunidad. Diseña campañas, gestiona redes sociales y coordina acciones comunicativas que reflejan la identidad del Ateneu. • Comisión Técnica: Esta comisión es la encargada de la gestión operativa y logística de las instalaciones y recursos del Ateneu. Su función incluye el mantenimiento del espacio físico, la gestión de equipos técnicos y el soporte necesario para la realización de actividades, garantizando que todo funcione de manera eficiente y segura.

(Continúa)

ESPACIOS	DESCRIPCIÓN
Grupos de trabajo	Son espacios de trabajo temático transversales organizados en torno a áreas clave del proyecto. Estos grupos se enfocan en temas estratégicos y se articulan en clave de proyecto, integrando diferentes perspectivas y promoviendo la transversalidad en las acciones del Ateneu. Actualmente, se han constituido cuatro grupos de trabajo principales, que se describen a continuación: • Cultura: Este grupo aborda la acción cultural como una herramienta de transformación social, considerando tanto la programación artística como los procesos creativos que se desarrollan en el Ateneu. Su objetivo es fomentar la diversidad cultural, la accesibilidad y la participación comunitaria en el ámbito artístico. Trabajan en iniciativas que fortalezcan el vínculo entre la cultura y las necesidades del territorio, promoviendo una oferta cultural inclusiva y de impacto social. • Gestión Comunitaria y Economía Solidaria: Este espacio se centra en consolidar el modelo de gestión comunitaria del Ateneu, priorizando la sostenibilidad económica basada en los principios de la economía solidaria. El grupo desarrolla estrategias para gestionar los recursos de manera eficiente, transparente y ética, garantizando que las decisiones económicas reflejen los valores del proyecto. Además, fomenta la construcción de redes con otros actores de la economía solidaria, tanto a nivel local como global. • Territorio: Este grupo se enfoca en el vínculo del Ateneu con el entorno de Nou Barris y su comunidad. Trabajan para fortalecer las relaciones con los vecinos, las entidades locales y los actores sociales del territorio, asegurando que las acciones del Ateneu respondan a las necesidades y prioridades de la comunidad. Promueven proyectos que revaloricen la identidad y la memoria del barrio, fomentando un sentido de pertenencia y empoderamiento colectivo. • Cuidado: Este espacio tiene como prioridad incorporar la perspectiva del cuidado en todas las dimensiones del proyecto. Reconociendo la importancia de las relaciones humanas y el bienestar colectivo, el grupo trabaja en iniciativas que garanticen la sostenibilidad emocional y social de las personas implicadas en el Ateneu. Esto incluye fomentar prácticas que promuevan la equidad, la inclusión, la diversidad y el respeto mutuo, tanto dentro del equipo como en las actividades abiertas a la comunidad.

Nota. Adaptado de “Decidim Ateneu: Marc de funcionament i espais de participació i decisió” de Bidó de Nou Barris, 2015. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial (by-nc) 2015 de Bidó de Nou Barris.

8.1.5. Las áreas de trabajo

El Ateneu Popular 9 Barris se estructura en diferentes áreas que reflejan la amplitud y profundidad de sus actividades, consolidándose como “un referente en el ámbito cultural, artístico y social” (Bidó de Nou Barris, 2015, p. 4). Estas áreas clave son: área de programación, área de producción de circo, área de formación y circo social, y la dinamización comunitaria.

Se explican a continuación:

- **Área de programación:** Encargada de planificar y coordinar una oferta cultural diversa, accesible y de alta calidad. Esta área trabaja en la selección de espectáculos que conecten con la comunidad. Este espacio busca democratizar el acceso a la cultura y fomentar el diálogo entre el arte y la comunidad. Su programación abarca disciplinas como el teatro, la danza, la música, el cine y, especialmente, el circo contemporáneo, que ocupa un lugar central en su identidad. Además, el Ateneu mantiene un fuerte compromiso con el talento emergente, proporcionando plataformas para artistas y colectivos a través de residencias artísticas, convocatorias abiertas y colaboraciones con otras entidades culturales. Su programación también se enfoca en fomentar la participación de la comunidad mediante espectáculos interactivos y talleres abiertos al público, reflejando la diversidad cultural y social del barrio. La oferta incluye actividades para todos los públicos, desde espectáculos infantiles y familiares hasta propuestas nocturnas, asegurando que todos los colectivos puedan disfrutar de la programación. Asimismo, el Ateneu organiza eventos con impacto social, abordando temas como la igualdad de género, la sostenibilidad y los derechos humanos.
- **Área de producción de espectáculos de circo:** Este espacio se dedica a la creación y producción de espectáculos de circo, fomentando el desarrollo de esta disciplina artística como herramienta de expresión artística. Esta área se ha consolidado como un referente en el desarrollo y promoción del circo contemporáneo tanto a nivel nacional como internacional. Este espacio tiene como objetivo apoyar la creación artística, impulsar la profesionalización de los artistas y compañías, fomentar el aprendizaje técnico y contribuir a la transformación social a través del arte circense. Un pilar fundamental del área es el apoyo a la creación artística, proporcionando a artistas y compañías un entorno adecuado para desarrollar sus proyectos. Esto incluye acceso a espacios de ensayo, equipamiento técnico especializado y asesoramiento en aspectos artísticos y técnicos. Además, se fomenta la experimentación y la innovación, permitiendo a los creadores explorar nuevas formas de expresión dentro del circo contemporáneo.

El Ateneu también lleva a cabo producciones propias que se han convertido en emblemas de su identidad cultural, como el Circ d'Hivern, un espectáculo anual de alta calidad que reúne a artistas de diversas disciplinas y promueve el circo contemporáneo como una forma de arte relevante y transformadora. Estas producciones no solo enriquecen la oferta cultural, sino que también sirven como plataformas para visibilizar el talento local e internacional. La producción en el Ateneu está estrechamente vinculada a su área de formación, integrando procesos de enseñanza técnica y artística en los proyectos creativos. Esto permite que artistas emergentes se formen en un entorno profesional y que participantes de programas educativos puedan colaborar en producciones reales, generando así un puente entre aprendizaje y práctica.

- **Área de formación y circo social:** Orientada a la formación artística y la educación en valores, esta área utiliza el circo como una herramienta pedagógica y social. Los programas están diseñados para aprender técnicas de circo, para fomentar competencias ciudadanas, habilidades personales y la inclusión social, especialmente entre los colectivos más vulnerables. Es un espacio clave dentro de su estructura, dedicado al desarrollo personal, social y artístico a través del aprendizaje de técnicas circenses. Este ámbito no busca formar artistas en el sentido técnico, sino utilizar el circo como herramienta para la inclusión, la cohesión social y la transformación comunitaria. Esta área se desarrolla con más detalle en los siguientes puntos ya que sitúa el contexto del circo social.
- La dinamización comunitaria (Bidó de Nou Barris, 2017) es una línea transversal esencial, puesto que el proyecto está profundamente arraigado en el distrito de Nou Barris. La comunidad del Ateneu, formada por socios de Bidó de Nou Barris, trabajadores y activistas integrados en diversas comisiones y grupos de trabajo, constituye una red que refuerza los vínculos territoriales y genera un impacto positivo a través de las actividades desarrolladas en estos espacios. El Ateneu mantiene relaciones con estructuras clave del territorio, como la Coordinadora de Asociaciones de Vecinos y Entidades de Nou Barris, la Plataforma de Entidades de Roquetes, el Plan Comunitario de Roquetes, Xarxa 9 Barris Acull (que cesa sus actividades en 2024), y la Coordinadora Cultural de la Zona Centre de Nou Barris, entre otras. Estas relaciones pueden variar en función de la evolución de la realidad social del entorno. Además, las áreas de trabajo del Ateneu se integran con el territorio mediante proyectos conjuntos desarrollados en espacios asociativos y redes comunitarias. A través de iniciativas de formación, producción y programación, se establece una conexión permeable con el entorno, promoviendo actividades que fortalecen el tejido social y cultural del distrito y contribuyen al desarrollo colectivo.

8.2. El área de formación y circo social

El área de formación y circo social del Ateneu Popular 9 Barris constituye el marco principal en el que se desarrolla esta investigación. Desde su creación a finales de los años setenta, esta línea de acción ha sido una de las principales apuestas estratégicas del proyecto. Concebida como una combinación de formación artística y educación en valores, tiene como objetivo principal la transformación de las personas y su entorno más inmediato, articulando una propuesta pedagógica que aborda “el desarrollo integral de los participantes” (Bido de Nou Barris, 2023, p. 4).

El área se configura como un proyecto pedagógico global donde las diversas acciones que se implementan están interconectadas, generando dinámicas de retroalimentación que permiten el surgimiento de nuevos retos y propuestas. Este enfoque fomenta la participación y colaborativa de los distintos agentes implicados: alumnos, formadores, familias y actores comunitarios.

El área comprende dos líneas principales de acción:

- **Formación en circo estable:** Esta propuesta se centra en ofrecer una formación continua dirigida a niños y jóvenes, en la que se combinan el aprendizaje técnico circense y el desarrollo de valores como la cooperación, la creatividad y la perseverancia. El circo, en este contexto, no se limita a ser una disciplina artística, sino que se convierte en una herramienta educativa que fortalece tanto las competencias individuales como las relacionales de los participantes.
- **Proyectos de intervención socioeducativa:** Diseñados en colaboración con la red comunitaria del territorio, estos proyectos tienen como finalidad generar un impacto directo en la comunidad, adaptándose a las características y necesidades de las diferentes franjas de edad.

El área trabaja con un alumnado diverso, abarcando distintas franjas de edad en función de las características de cada proyecto. Anualmente, esta área impacta a aproximadamente 450 participantes en proyectos de carácter continuo, consolidándose como un espacio clave para la formación artística y social. Además de las acciones formativas y sociales, el área ha desarrollado una importante vertiente de investigación e innovación pedagógica, consolidándose como un referente en el ámbito del circo social. Este enfoque incluye:

- **Formación a docentes y formadores/as:** Capacitaciones dirigidas a profesionales del ámbito educativo y social, con el objetivo de promover el uso del circo como herramienta pedagógica.

- Grupos de investigación y seminarios: Espacios diseñados para reflexionar y generar conocimiento en torno a las metodologías del circo social, con el fin de adaptarlas y expandirlas a diferentes contextos.
- Formación anual de formadores/as de circo social: Este programa reúne anualmente a unas 20 personas interesadas en adquirir herramientas y competencias para implementar proyectos de circo social en diversos entornos. Estas formaciones contribuyen a la profesionalización del sector, y a la creación de redes de intercambio y colaboración.

El área de formación y circo social se distingue por su capacidad para generar cambios significativos tanto a nivel individual como colectivo. Su impacto trasciende las acciones específicas, logrando transformar el tejido social del territorio. Esta capacidad de combinar la educación artística, la intervención comunitaria y la investigación pedagógica consolida a esta área como un modelo innovador en la construcción de proyectos que articulan lo artístico con lo social.

La investigación que se presenta en esta tesis se enmarca en esta dinámica, explorando el potencial transformador del circo social como herramienta para el desarrollo de competencias ciudadanas y culturales en contextos educativos y comunitarios. La organización del área se realiza a partir de diferentes espacios de planificación (Bido de Nou Barris, 2023) (tabla 24).

En la actualidad son cuatro los ámbitos de acción los que conforman el área de formación y circo social. En la siguiente tabla se describen los ámbitos y se añaden los nombres de algunos proyectos que en la actualidad hay en marcha (Bido de Nou Barris, 2023) (tabla 25).

8.2.1. Los itinerarios participativos

Los proyectos se articulan con una lógica de educación para la participación donde las personas participantes aprenden las habilidades necesarias para implicándose cada vez más y tener una mayor responsabilidad y coresponsabilidad. Para ello utilizan una escalera de la participación basada en la de Alcántara (2017) (tabla 26). En la figura 4 se muestra la utilizada por el área de formación y circo social. Se muestra como una metáfora con las líneas del metro que permite un itinerario participativo.

Tabla 24

Organización del área de formación y circo social

ESPACIO	DESCRIPCIÓN
Comisión de Formación y Circo Social	Es un espacio de cariz más estratégico y de coordinación que aglutina el trabajo del área de formación y circo social. De forma activista, participan jóvenes, profesionales de la pedagogía del circo, formadoras de los diferentes proyectos, familias de los niños y jóvenes que participan de los proyectos (HAMPA-Heroica Asociación de Madres y Padres de Alumnos) y personas del mundo educativo. Es un espacio de participación y toma de decisiones que se reúne de forma periódica y estable para marcar los objetivos estratégicos del Área, las líneas de actuación de los proyectos y afrontar nuevos retos y necesidades que se van detectando, así como el seguimiento y evaluación de estos. Sus actas son documentos analizados para esta investigación.
Los claustros	Son el motor operativo del área, donde se realiza la diagnosis, diseño, implementación, seguimiento y evaluación de cada acción o proyecto, pero siempre en contacto y diálogo con la Comisión. Hay 5 claustros: • Escuela Infantil de Circo (EIC) • Escuela Juvenil de Circo (EJC) • Proyectos comunitarios • Escuela de Formadoras de Circo Social • Equipo de Intercambios
Grupo Motor Investigación	En los últimos años se ha generado una línea de investigación que permite mejorar la calidad educativa del circo social en el Ateneu.

Nota. Adaptado de “Marc pedagógic de l’Ateneu Popular 9 Barris” por Bidó de Nou Barris, 2023. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial (by-nc) 2023 de Bidó de Nou Barris

Tabla 25

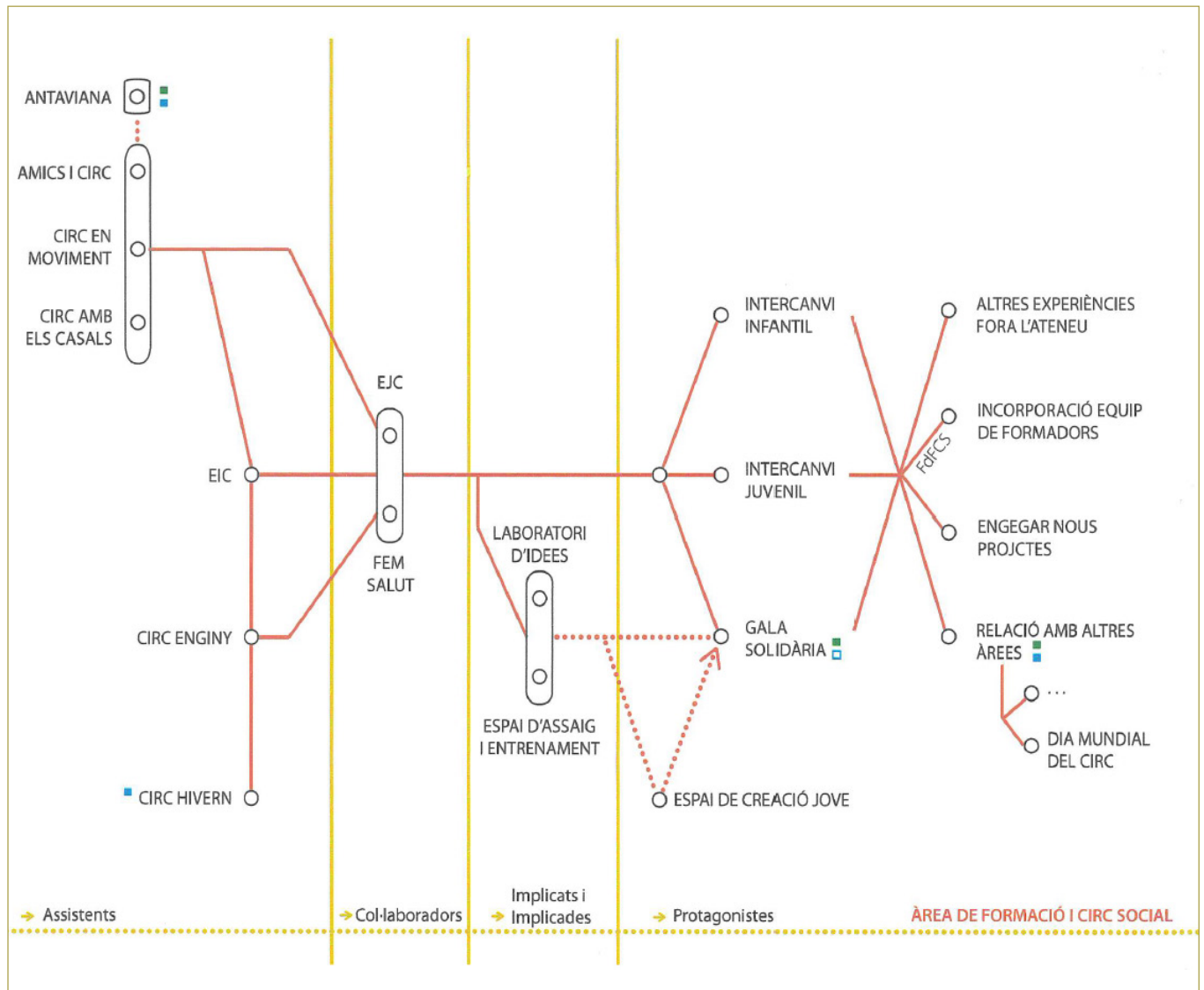
Ámbitos de acción del área de formación y circo social

ÁMBITO	DESCRIPCIÓN	PROYECTOS
Circo y escuelas	Son las propuestas formativas que se desarrollan dentro de la educación formal. Desde Primaria y Secundaria, y trabajando nuevas propuestas por la primera infancia con el proyecto Circomotricidad. Se trabaja en coordinación con las administraciones públicas como el Consorcio de Educación, Pla de Barris del Ayuntamiento de BCN y con los centros educativos.	• Optativas • Enginy • Aspasim • Circomotricitat
Educación no formal y ocio	Estas propuestas se realizan en horario no lectivo, como actividades extraescolares, para aquellos niños y niñas y adolescentes que no acceden a la propuesta en el ámbito formal. La vía de acceso es la inscripción. Estos programas se dan en diferentes grupos de edades entre los 6 y los 17 años.	• Escoles Infantil i Juvenil • Circ i Casals • Talleres a medida
Comunitario	Se desarrolla en relación con otros agentes de los barrios de alrededor del Ateneu. Algunas con continuidad en el tiempo como por ejemplo con los Casales infantiles, centros abiertos y Centros Ocupacionales. Cabe destacar la línea abierta con la Agencia de Salud Pública de Barcelona enfocada a personas mayores de 60 años. Hay otras propuestas más puntuales con equipamientos de proximidad como Centros Cívicos o Casals de Barris. Todas estas propuestas se coordinan con los y las profesionales y educadoras de estos servicios y se realizan en espacios acordados.	• Generació Zirc • Erràtik • Gran Circ • Justicia Juvenil
Profesional	Es la propuesta pedagógica que busca la formación de los y las profesionales para su mejora continua. Se concreta en la Escuela de formadores y formadoras, desde donde se realiza la formación de formadoras de circo social anual y también formaciones específicas para ciclos formativos, o grados y másteres universitarios. En los últimos años ha tomado forma una nueva línea que alimenta la calidad de los proyectos y es la Investigación Acción. Hasta el momento ha generado propuestas vinculadas a la pequeña infancia, al género, la discapacidad y la resignificación del concepto de circo social.	• Formación de Formadores • Formaciones a medida • Grupos de investigación

Nota. Adaptado de “Marc pedagògic de l’Ateneu Popular 9 Barris” por Bidó de Nou Barris, 2023, p 10. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial (by-nc) 2023 de Bidó de Nou Barris.

Figura 4

Itineraris participatius en el àrea de formació i circ social



Nota: Muestra los itinerarios participativos en el área de circo social del Ateneu Popular 9Barris. Extraída de la “Memòria general del projecte” de Bidó de Nou Barris, 2020. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial (by-nc) de 2020 de Bidó de Nou Barris.

Tabla 26

Escalera de participación en área de formación

ÁMBITO	DESCRIPCIÓN	PROYECTOS
Protagonistas	Es el espacio con el mayor grado de autonomía, capacidad de organización e incidencia. Las personas jóvenes, organizadas en colectivos o asociaciones, funcionan y deciden por sí mismas. Pueden requerir apoyo puntual.	• Intercambio infantil • Intercambio juvenil • Gala Solidaria • Espacio de creación joven
Implicación	Se refiere a los espacios donde las personas jóvenes que participan tienen cierta responsabilidad, autonomía y herramientas para decidir y saber cómo organizar determinadas acciones.	• Laboratorio de ideas • Espacios de ensayo
Colaboración	Hace referencia a los espacios o momentos en los que las personas jóvenes que asisten regularmente al proyecto apoyan una propuesta decidida por los profesionales. Necesitan apoyo para llevarla a cabo.	• Escuela Juvenil de Circo • Fem Salut (actual Generació Zirc)
Consumo	Se refiere a los espacios donde las personas jóvenes se relacionan con el proyecto utilizando y consumiendo sus actividades. Es el nivel donde generalmente hay más asistencia.	• Circ Enginy • Escola Infantil de Circ • Circ d'Hivern • Circ amb Casals • Otros proyectos

Nota. Adaptado de “Memòria general del projecte” de Bidó de Nou Barris, 2020. Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial (by-nc) 2020 de Bidó de Nou Barris.

8.2.2. Los principios metodológicos

Los siguientes principios, extraídos del marco pedagógico del Ateneu (Bidó de Nou Barris, 2023) orientan la práctica educativa y constituyen la base transversal y esencial para estructurar nuestras propuestas formativas:

- **Construcción de objetivos compartidos y grupales:** El trabajo en grupo es fundamental para construir objetivos comunes. Esto implica generar identidad y un sentido de pertenencia grupal, promoviendo la coeducación, trabajando de manera equitativa entre chicos y chicas. A través del desarrollo artístico, ya sea en las técnicas circenses o en la creación de un espectáculo, se fomenta una serie de valores sociales esenciales como: empatía, cooperación, responsabilidad compartida, y trabajo en equipo.
- **Fomento del arte como herramienta social:** El arte, y específicamente el circo, se valora y reconoce como una herramienta social que permite experimentar, aprender y asimilar estrategias personales y sociales de manera intuitiva. El aprendizaje se centra en el proceso, concebido como un espacio de convivencia y relación

entre las participantes. A través de este enfoque, actividades como el espectáculo final se convierten en oportunidades para gestionar la inseguridad y la ansiedad escénica, fomentando la autoestima y la confianza personal mediante la preparación.

- Reconocimiento de la diversidad: El circo es una puerta para que aflore el potencial único de cada participante, permitiendo que cada uno encuentre su lugar dentro del grupo. Se rechazan las barreras conocidas, adaptando las técnicas a las capacidades individuales y remodelando las jerarquías sociales preestablecidas. Esto refuerza la inclusión y la aceptación en el entorno grupal.
- Trabajo desde la salud y el cuidado: El enfoque hacia la salud abarca tanto los aspectos físicos y corporales como los emocionales y relacionales. A través del circo, se promueven espacios seguros y de cuidado mutuo, fomentando comportamientos saludables hacia uno mismo y hacia los demás, respetando los procesos y tiempos personales de cada participante.
- Aprendizaje a través del juego: El juego ocupa un lugar central como herramienta pedagógica, tanto por su dimensión liberadora como integradora. Las sesiones de circo incluyen actividades como calentamientos, dinámicas, técnicas circenses y estiramientos, pero el juego se prioriza para fomentar la creación individual y colectiva. Se promueven aquellos juegos que integran, liberan y mejoran el conocimiento personal y grupal, evitando los que fomentan la competencia o la exclusión.
- Generación de nuevos escenarios: Aunque el espectáculo no es el objetivo final, el proceso de aprendizaje y las relaciones generadas durante su preparación tienen un impacto transformador. Subir al escenario otorga un reconocimiento social y comunitario a los participantes, mientras que la actuación refuerza la autoestima al recibir la admiración del público. Este enfoque educativo convierte el espacio público en un lugar de inclusión, respeto, diálogo y visibilidad para los participantes como miembros activos de su comunidad.
- Fomento de relaciones, conciencia ciudadana y pensamiento crítico: El circo, con su enfoque sociocultural y educativo, promueve la inclusión y la participación de adolescentes, jóvenes y personas de diferentes edades. Esta propuesta adquiere una dimensión política al generar espacios de convivencia social que interrelacionan elementos, proyectos, entidades y agentes comunitarios. A través de esta mirada global, se fomenta la creación de pensamiento crítico y conciencia ciudadana, abordando temas transversales como identidad, género, migración, precariedad económica, vivienda y cultura. Este enfoque del circo posiciona a las participantes como protagonistas, transformando su autopercepción y promoviendo su rol como

agentes activos dentro de la comunidad, pasando de ser consumidoras para ejercer una ciudadanía participativa y transformadora.

8.2.3.El seguimiento y evaluación

La evaluación es una herramienta fundamental en el área de formación del Ateneu Popular 9 Barris, ya que permite ajustar y mejorar continuamente los proyectos y acciones desarrollados. Es una práctica sistemática, y un proceso de aprendizaje colectivo que fortalece la calidad y la sostenibilidad de los proyectos del área de formación. A continuación, se detallan los aspectos clave de este proceso (Bido de Nou Barris, 2023). La evaluación tiene varios propósitos fundamentales:

- Realizar un seguimiento continuado que permita adaptar el proyecto y las acciones a las características y necesidades del grupo.
- Apoyar el proceso formativo tanto de las personas participantes como del grupo en su conjunto.
- Mejorar las prácticas pedagógicas, incluyendo el diseño del proyecto, las técnicas empleadas, los juegos, las dinámicas y el rol de las formadoras.
- Garantizar un seguimiento y evaluación compartidos con los diferentes agentes implicados en los proyectos, como formadoras de circo, equipos educativos, profesorado, monitores y otros referentes.
- Recoger opiniones, experiencias, logros y propuestas de mejora de las personas participantes para enriquecer el proyecto.

En este proceso se evalúan aspectos relacionados con:

- El aprendizaje de las técnicas circenses.
- La evolución de los hábitos de trabajo del grupo y las personas participantes.
- Los conflictos o dificultades que puedan surgir y las estrategias aplicadas para resolverlos.
- La metodología y los valores empleados en la práctica educativa y social.
- El grado de consecución de los objetivos planteados al inicio del proyecto.

La evaluación se realiza en distintos niveles y momentos, estructurados de la siguiente manera:

1. Seguimiento y evaluación continuada entre formadoras y referentes educativos o sociales. Estos espacios de coordinación se llevan a cabo principalmente antes y después de cada sesión, para reflexionar sobre la evolución del grupo de manera inmediata.
2. Evaluación global en el claustro de circo. Este proceso involucra a todas las formadoras del proyecto y se enfoca en los objetivos educativos planteados inicialmente, abordando el diseño de la intervención y el seguimiento global.
3. Evaluación en la Comisión de Formación y Circo Social. En esta instancia, se reúne la información de los espacios anteriores, con el objetivo de alimentar y conectar los aprendizajes con otros proyectos circenses o el proyecto global del Ateneu.

En función del espacio y el momento, se utilizan herramientas y recursos adaptados a las necesidades del proyecto, que pueden ser generales o específicas, más estructuradas o abiertas. Entre las herramientas utilizadas destacan:

- Propuestas pedagógicas globales y proyectos formativos concretos.
- Fichas de seguimiento y evaluación específicas para cada proyecto.
- Reuniones de claustro, equipos pedagógicos y grupos de participantes.
- Encuestas de valoración.
- Dinámicas cualitativas y participativas que permitan recoger opiniones y reflexiones de manera activa.

8.2.4.El equipo social y educativo

En el Ateneu Popular 9 Barris, el equipo de formación en circo social está compuesto por unas veinte personas profesionales, cuya labor va más allá de la enseñanza técnica de las artes circenses y de calle. Estas formadoras desempeñan un papel clave en el desarrollo integral de sus alumnos, combinando la transmisión de habilidades artísticas con una intencionalidad profundamente educativa y social.

El rol de la persona formadora en circo social se define por una combinación de habilidades técnicas, pedagógicas y sociales que permiten una intervención efectiva y transformadora en Ateneu Popular 9 Barris (Alcántara, 2016; Ballester, 2019; Bidó de Nou Barris, 2023). Entre sus principales competencias destacan las expuestas en la tabla 27.

Tabla 27

Rol de la persona formadora

ROL	DESCRIPCIÓN
Enseñanza de técnicas artísticas	Las formadoras deben dominar una amplia variedad de técnicas circenses, garantizando una enseñanza de calidad que motive y desafíe a los participantes. Sin embargo, su trabajo no se limita a la técnica, ya que esta enseñanza siempre está orientada por una intencionalidad educativa.
Educación en valores y habilidades sociales	El objetivo central de su intervención es el desarrollo global de la persona. Esto incluye fomentar valores como la cooperación, la resiliencia, la creatividad y la disciplina, así como trabajar habilidades sociales que permitan a las personas participantes desenvolverse mejor en su entorno.
Relación basada en la confianza y el crecimiento personal	La enseñanza de las artes circenses se aborda como una herramienta para construir relaciones significativas entre formadoras y participantes. Este enfoque relacional fomenta un espacio seguro donde los alumnos puedan explorar, equivocarse y crecer, tanto a nivel personal como colectivo.
Sensibilidad social	Una persona formadora en circo social debe tener una gran sensibilidad hacia las realidades sociales y comunitarias de los participantes, así como una actitud abierta que le permita comprender las diversas problemáticas que puedan enfrentar. Esta empatía y comprensión son esenciales para establecer un vínculo efectivo y significativo con las y los alumnos.
Habilidades pedagógicas	La capacidad para diseñar y adaptar programas educativos según las necesidades de las personas participantes es fundamental. El equipo formativo debe ser capaz de conectar las técnicas artísticas con los objetivos pedagógicos, priorizando siempre el proceso de aprendizaje sobre los resultados finales.
Expectativas realistas y enfoque en el proceso	La persona formadora debe mantener expectativas alineadas con las capacidades y circunstancias de cada participante. En este sentido, se otorga mayor importancia al proceso de aprendizaje, valorando los esfuerzos y progresos individuales, más allá de los logros técnicos o artísticos.

Nota. Adaptada de las publicaciones “Circo, educación y transformación social. El proyecto pedagógico del Ateneu Popular 9 Barris” de A. Alcántara, 2016; “Una experiència de circ amb centres educatius a l’Ateneu Popular 9 Barris” de A. Ballester, 2019; y “Marc pedagògic de l’Ateneu Popular 9 Barris” de Bidó de Nou Barris, 2023. Las tres publicaciones tienen Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial (by-nc) de 2016 de Bidó de Nou Barris, 2019 de A. Ballester y 2023 de Bidó de Nou Barris.

Es remarcable la falta de documentos o investigaciones que hagan referencia a las estrategias metodológicas de carácter más comunitario del profesional del circo social. También hay que destacar la figura de coordinación de proyecto. En la actualidad hay dos responsables de la coordinación global del área y de los proyectos que trabajan de manera coordinada. El técnico responsable del área de formación y circo social desempeña un rol esencial como puente entre el equipo de trabajo, la comunidad y las metas estratégicas del Ateneu, garantizando que la formación circense y los proyectos de circo social no solo transmitan habilidades técnicas, sino que también sean herramientas para el cambio personal y social. Sus responsabilidades abarcan tanto tareas administrativas como pedagógicas y de gestión comunitaria, asegurando que los objetivos sociales y educativos

del Ateneu se cumplan de manera efectiva (Alcántara, 2016; Ballester, 2019; Bidó de Nou Barris 2015, 2020, 2023). En la tabla 28 se detallan sus principales funciones.

Tabla 28

Funciones de la coordinación del área de formación

FUNCIÓN	DESCRIPCIÓN
Diseño y planificación de programas	• Diseñar, planificar y actualizar los contenidos de los programas de formación y circo social, asegurando que sean inclusivos, accesibles y alineados con los objetivos del Ateneu. • Coordinarse con el resto de las áreas y en especial con comunicación para realizar la difusión por diferentes medios.
Coordinación de actividades	• Supervisar la ejecución de los programas de formación y circo social, asegurándose de que se desarrollen según lo planificado. • Garantizar la integración de las actividades de formación en los proyectos globales del Ateneu, como las producciones artísticas o los eventos comunitarios.
Gestión de recursos	• Supervisar el uso y mantenimiento de las instalaciones y equipos necesarios para la formación circense (gimnasio, carpa, materiales como trapecios, telas, monociclos, etc.). • Gestionar el presupuesto del área, asegurando una distribución eficiente de los recursos para cada proyecto. • Identificar necesidades de recursos adicionales y proponer adquisiciones o mejoras de infraestructura.
Enlace y colaboración	• Colaborar con instituciones educativas, entidades sociales y colectivos del territorio para desarrollar proyectos conjuntos de circo social. • Representar el área en reuniones con otros departamentos del Ateneu y con agentes externos como escuelas, asociaciones o administraciones locales.
Seguimiento y evaluación	• Facilitar el contacto con las familias para el seguimiento continuo de los participantes. • Facilitar los espacios de valoración de los diferentes claustros y proyectos. • Documentar las buenas prácticas y los aprendizajes generados, contribuyendo al desarrollo metodológico del circo social.
Dinamización y fomento de la participación	• Dar soporte a las personas que quieren implicarse o organizar actividades. • Invitar a las familias, niños y jóvenes a participar de las diferentes acciones y de los espacios de decisión. • Mantener una comunicación fluida con toda la comunidad del Área y Ateneu.

Nota: Adaptada de las publicaciones “Circo, educación y transformación social. El proyecto pedagógico del Ateneu Popular 9 Barris” por A. Alcántara, 2016; “Una experiència de circ amb centres educatius a l’Ateneu Popular 9 Barris” por A. Ballester, 2019; y “Memòria general del projecte” por Bidó de Nou Barris, 2020”. Las tres publicaciones tienen Licencia Creative Commons de Reconocimiento - No Comercial (by-nc) 2016 de Bidó de Nou Barris, 2019 de A. Ballester y 2020 de Bidó de Nou Barris.

En el contexto del circo social, el rol del equipo social y educativo adquiere una dimensión transformadora. No solo enseñan técnicas de circo, sino que generan experiencias significativas que pueden tener un impacto duradero en la vida de los y las participantes. Su trabajo se enmarca en un modelo de intervención pedagógica que busca no solo desarrollar habilidades artísticas, sino también empoderar a las personas, fomentar la cohesión social y promover el cambio en sus entornos inmediatos. El profesionalismo, la sensibilidad y el compromiso de estas profesionales fundamentales para garantizar que el circo social cumpla con su potencial como herramienta educativa y social. En esta investigación, su rol será analizado como un eje clave para comprender cómo las artes circenses pueden contribuir al desarrollo de competencias para una cultura democrática.

8.3. El Proyecto Generació Zirc

8.3.1. La descripción

Generació Zirc es un taller gratuito de circo para jóvenes, impulsado por el Ateneu Popular 9 Barris. Este proyecto se configura como una propuesta de actividad física y artística que fomenta la corresponsabilidad y la implicación de diversos agentes y servicios del territorio. Generació Zirc surge como una revisión del proyecto anterior Fem Salut a través del Circ (iniciado en 2009), y está dirigido a adolescentes y jóvenes de entre 12 y 18 años del distrito de Nou Barris, procedentes de diversos contextos culturales y económicos.

Su objetivo general es acercar el circo a las personas adolescentes como una práctica que promueve hábitos saludables tanto a nivel físico como social. Y, los objetivos específicos que contempla son:

- Mejorar el dominio psicomotor del propio cuerpo
- Despertar intereses artísticos y culturales.
- Acercar a los participantes a los recursos y equipamientos del barrio, generando una participación activa y continua.
- Fomentar hábitos saludables para mejorar el bienestar físico, emocional y relacional de los participantes.
- Trabajar la conciencia del propio cuerpo y del espacio personal, así como del cuerpo y espacio de los demás, como un elemento relacional.

Y en el curso 2021-2022 añaden los siguientes objetivos:

- Introducir la perspectiva feminista para fomentar la reflexión crítica de los y las jóvenes sobre la realidad que nos rodea y promover formas de relación saludables y respetuosas.
- Llevar a cabo un proceso de creación colectiva a través de las técnicas de circo y los diferentes temas trabajados, teniendo presente la perspectiva de género.

El proyecto se desarrolla en el marco de la Taula de Karpa, y en coordinación con la Taula de Franja Jove 9B, que reúne a diferentes agentes educativos del territorio, como educadores de calle, institutos y Casales de Jóvenes. Además, Generació Zirc cuenta con el apoyo del Distrito de Nou Barris y de la Agencia de Salud Pública de Barcelona.

El taller cuenta con una media de 30 participantes distribuidos en dos grupos que trabajan en paralelo entre los meses de octubre y junio, con sesiones semanales de una hora y 15 minutos por la tarde. Las actividades incluyen disciplinas como acrobacia, aéreos (trapezio y telas), malabares, monociclo y equilibrios sobre objetos (bola y cable). El proceso culmina con una muestra pública dentro del festival Erràtik, en el que participan diversos colectivos del territorio. El equipo está formado por formadores y formadoras de circo con amplia experiencia como artistas circenses.

8.3.2. Los antecedentes del proyecto.

El proyecto, anteriormente conocido como Fem Salut a través del Circ, nació con el objetivo de ofrecer nuevas alternativas de ocio saludable a niños y jóvenes del barrio. Durante su primer año de implementación (curso 2009-2010), se planteó como una estrategia de prevención universal, dirigida a niños y jóvenes de entre 6 y 14 años (primer y segundo curso de educación primaria y primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria). Sin embargo, en su segundo año (curso 2010-2011), el programa se reorientó hacia la prevención selectiva, enfocándose en jóvenes de entre 12 y 14 años, un grupo de edad con mayor probabilidad de iniciarse en el consumo de drogas. Este cambio también estuvo influenciado por la transición del programa a un modelo de financiación dependiente del Plan Nacional sobre Drogas, que condicionaba que las actividades se dirigieran a personas de entre 12 y 21 años.

En cuanto a las actividades, el primer año se ofrecieron talleres de 3 horas en horario lectivo para los alumnos de 1º y 2º de primaria y 1º y 2º de ESO de las escuelas del barrio. Estos talleres incluían la experimentación de disciplinas circenses, promoviendo habilidades físicas y sociales, además de fomentar la creatividad, la cooperación y la comunicación. En el segundo año (2010-2011), el programa amplió su alcance a jóvenes de entre 12 y 20 años en todo el distrito de Nou Barris. Se introdujo un formato más flexible, con talleres

de 3 horas combinados con la opción de participar gratuitamente en un curso trimestral de circo con sesiones semanales de una hora y 15 minutos. Para captar más participantes, se realizaron talleres de circo en calles y plazas.

8.3.3. La estructura y desarrollo de las sesiones

Hay una media de 30 jóvenes divididos en dos grupos, con clases semanales de 1 hora y 30 minutos por las tardes. Un grupo hace las clases el miércoles y otro el viernes. El horario es de 16:00 a 17:30. Durante el curso 2023-2024 el proyecto tiene las siguientes sesiones:

- Octubre: miércoles 18 y 25; y viernes 20 y 27.
- Noviembre: miércoles 8, 15, 22, 29; y viernes 3, 10, 17, 24.
- Diciembre: miércoles 13, 20; y viernes 1, 15, 22.
- Enero: miércoles 10, 17, 24, 31; y viernes 12, 19, 26.
- Febrero: miércoles 7, 14, 21, 28; y viernes 2, 9, 16, 23.
- Marzo: miércoles 6, 13, 20; y viernes 1, 15, 22
- Abril: miércoles 3, 10, 17, 24; y viernes 5, 12, 19, 26
- Mayo: miércoles 8, 15, 22 y Erràtik! (viernes 24); y viernes 3, 10, 17 y Erràtik! (viernes 24)

Son un total de 27 sesiones por grupo. Las disciplinas circenses impartidas incluyen: Acrobacia, Aéreos (trapezio y telas), malabares, Monociclo y Equilibrios sobre objetos (como bola y cable). En el Festival Erràtik! coinciden los dos grupos.

Durante el proceso se dan diferentes momentos. Son los siguientes:

- Clase para el aprendizaje de técnicas (octubre a febrero): Se da el espacio para el aprendizaje de diferentes técnicas. Antes de llegar a la preparación de la muestra, el alumnado puede dedicar más tiempo a aquella que les gusta.
- Proceso de creación y preparación de la muestra (marzo a mayo): Se da el espacio para hacer el proceso de creación, trabajan desde la pregunta y generan la muestra final.
- Realización de la muestra final (mayo): Se llama Erràtik!. Es el momento donde se muestra la creación realizada por los dos grupos.

- Continuidad (Julio): Se da el espacio para que el alumnado pueda continuar durante el mes de julio en los talleres de franja donde se hacen cuatro sesiones.

8.3.4. La secuencia de una sesión de circo

El siguiente apartado se centra en la metodología, estructura y desarrollo de las sesiones de circo social llevadas a cabo en el Ateneu Popular 9 Barris y en concreto la que se aplica en Generació Zirc. Se estructura en diferentes momentos que se repiten de manera sistematizada en todas las sesiones (Equip formatiu, 2024) (tabla 29). El profesorado se reúne unos 30 minutos antes de la sesión para planificarla y preparar el espacio. Y cuando finaliza dedica otros 30 minutos a recoger el espacio y valorar la sesión. Se usa una libreta para anotar las informaciones relevantes.

Una característica esencial de las sesiones de circo social es su flexibilidad. Aunque las sesiones están estructuradas, siempre se adaptan a las necesidades y dinámicas del grupo. Esto permite equilibrar rigor e improvisación, asegurando que la experiencia sea enriquecedora tanto a nivel técnico como personal. Además, se enfatiza el proceso por encima de los resultados, fomentando valores como la colaboración, la constancia y la superación personal.

8.3.5. La muestra final: L'Erràtik!

El Festival Erràtik surge como una evolución de la Festa del Circ Social que se había celebrado anteriormente. Tiene el objetivo de reunir, desde la construcción colectiva, todas aquellas expresiones artísticas juveniles del territorio, consolidándose como un festival joven de arte urbano. Entre sus características más destacadas está su carácter itinerante, lo que le otorga el nombre de Erràtik. Cada año se celebra en un barrio diferente, como Vallbona, Canyelles, Trinitat Nova, Verdún, Roquetes, entre otros. Su vocación es abierta e inclusiva, por lo que se realiza en plazas públicas, y tiene un marcado carácter reivindicativo, conectando con las inquietudes y dando voz a las necesidades de los jóvenes del barrio anfitrión.

Con la transformación hacia el Erràtik, el festival suma participación, implicación y propuestas artísticas, convirtiéndose en una actividad gestionada de manera comunitaria. La organización corre a cargo de un grupo motor que se constituye cada año a través de la Taula de Franja Jove de Nou Barris, lo que asegura que el festival refleje las inquietudes y propuestas de los y las jóvenes. Cada edición tiene un formato único, adaptado a las características del barrio y sus participantes, pero algunas actividades habituales incluyen talleres abiertos de circo, graffiti o maquillaje, meriendas preparadas por los propios jóve-

nes, y un cabaret donde los distintos grupos muestran las creaciones trabajadas durante el curso: teatro, danza, canto, circo, música, entre otros. El festival destaca no solo por la calidad de sus propuestas artísticas, sino también por el excelente ambiente que fomenta.

Tabla 29

Estructura de una sesión de circo

MOMENTO	DESCRIPCIÓN
Acogida	La fase inicial está diseñada para establecer un ambiente cómodo y seguro. Puede incluir una dinámica de entrada y bienvenida, en la que se invita a los participantes a realizar movimientos determinados o seguir pautas específicas. Estas actividades tienen varios objetivos: fomentar la cohesión grupal, estimular la creatividad, reducir la inhibición y preparar física y mentalmente a los participantes.
Activación	La activación se divide en: • Activación general: Incluye juegos de bienvenida y presentación, adaptados a las características del grupo. Pueden ser juegos de cohesión, interpretativos o que incorporen elementos de circo como malabares. • Activación específica: Consiste en un calentamiento completo que abarca desde movimientos generales hasta ejercicios específicos enfocados en las disciplinas circenses a trabajar. Este calentamiento asegura que los participantes estén físicamente preparados para las actividades más intensas.
Núcleo de la sesión	• El cuerpo principal de la sesión está dedicado a la práctica de técnicas circenses, como malabares, equilibrios, acrobacias y aéreas (trapezio y telas). Según el tamaño del grupo y los objetivos de la sesión, se pueden trabajar técnicas de manera conjunta o dividir a los participantes en subgrupos, cada uno guiado por una formadora. • La metodología fomenta el aprendizaje colaborativo y asegura que todos los participantes tengan oportunidades para explorar diferentes disciplinas.
Cierre	• Relajación y estiramientos: Se realizan movimientos suaves y ejercicios de relajación para volver a la calma. Estos momentos ayudan a los participantes a reflexionar y procesar la experiencia. • Evaluación participativa: Incluye actividades reflexivas en las que los participantes comparten sus impresiones sobre la sesión. Estas evaluaciones pueden ser verbales, mediante preguntas abiertas, o representativas, mostrando lo aprendido. • Ritual de despedida: Cada sesión puede finalizar con un ritual grupal, que puede ser recurrente o propuesto espontáneamente por los participantes. Este momento refuerza el sentido de comunidad.

Nota. Adaptada de “Creació d’un curs o un taller de circ social. Material didàctic Etapa 3 de la Formació de Formadors de Circ Social de l’Ateneu Popular 9 Barris” por Equip Formatiu, 2024. Bidó de Nou Barris.

8.3.6. La conexión comunitaria

Para desarrollar Generació Zirc se trabaja en estrecha colaboración con diferentes agentes y servicios del territorio para garantizar un enfoque integral y transversal. Esto incluye la cooperación con instituciones educativas, servicios sociales y asociaciones comunitarias para maximizar su impacto en el desarrollo de los jóvenes participantes y fomentar una red de apoyo que asegure la sostenibilidad del proyecto. Esta colaboración se da con dos espacios de trabajo comunitario: El proyecto La Karpa i la Taula de Franja (Bidó de Nou Barris, 2020, p.18):

LA KARPA: es un proyecto dirigido a jóvenes de 12 a 17 años para actividades de ocio y adolescentes mayores de 18 años en formaciones específicas, enfocado en la prevención de conductas de riesgo y la promoción de alternativas saludables. Se organiza en tres líneas de acción: deportiva, formativa y preventiva, fomentando espacios seguros y emocionalmente positivos. El objetivo principal es fomentar el pensamiento crítico y el empoderamiento juvenil con mirada colectiva, alentando a los participantes a adoptar estilos de vida más saludables. Se trabajan aspectos esenciales de la adolescencia como la búsqueda de identidad, las relaciones interpersonales, las incertidumbres y el deseo de experimentar cosas nuevas, siempre desde un enfoque que combina escucha activa y diálogo. El proyecto trabaja desde el modelo de aprendizaje social, generando espacios seguros, fortaleciendo vínculos entre los jóvenes y su entorno, y promoviendo el pensamiento crítico y el empoderamiento.

Los agentes que la impulsan son las dinamizadoras del Kasal de Joves de Roquetes, Educadores/as de calle del ayuntamiento, Técnica en Integración Social del Instituto Escola Trinitat Nova, un Técnico del Ateneu Popular 9 Barris, una técnica Comunitaria del Plan Comunitario de Roquetes, una enfermera de y una técnica en salud pública de la Agència de la Salut Pública de Barcelona y la Enfermera Pediátrica del CAP Roquetes-Canteres.

La Karpa nació en 2006 como respuesta a los conflictos protagonizados por un grupo de jóvenes del barrio de Roquetes. Inicialmente, se habilitó el patio del CEIP Antaviana como un espacio para trabajar aspectos relacionados con conductas, hábitos saludables y orientación en itinerarios formativos y laborales. Este espacio, concebido en un principio para un grupo reducido, se consolidó con el tiempo como un lugar abierto a todas las personas interesadas. A partir de esta experiencia, surgió la *Liga de fútbol en los barrios*, una iniciativa que permitió ofrecer actividades estructuradas de ocio. En 2009, con el objetivo de dar continuidad y ampliar el alcance del proyecto, se creó La Karpa, enmarcada dentro del programa *De marxa sense entrebancs*, impulsado por la Agencia de Salud Pública de Barcelona. Este programa tenía como objetivo prevenir y reducir los riesgos asociados

al consumo de alcohol y otras sustancias, promoviendo alternativas saludables para el tiempo libre de los adolescentes de Barcelona. La financiación del proyecto se gestionó a través de una subvención anual del Plan Nacional sobre Drogas.

La Karpa organiza sus actividades en tres líneas principales de acción. En la línea de ocio saludable es donde se enmarca el Generació Zirc. Se muestran en la tabla 30.

Tabla 30

Líneas de acción de La Karpa

LÍNEA	DESCRIPCIÓN	ACCIONES
Ocio saludable	Recoge todas las actividades de carácter más dinámico, deportivo y/o artístico. Son una oportunidad para generar dinámicas de grupo y apoyo entre los jóvenes. Siempre están dirigidas o acompañadas por un/a formador/a. Desde los diferentes servicios y equipamientos se identifican las principales motivaciones de los y las jóvenes para ofrecer una programación que se ajuste a sus intereses, facilitando así su participación posterior.	• Generació Zirc • Autodefensa feminista
Formativa	Está directamente relacionada con las acciones que proporcionan una experiencia formativa. Representa una oportunidad para dotar de herramientas a los y las jóvenes interesados en adquirir experiencia laboral, así como para ofrecerles una alternativa formativa en casos en los que están considerando abandonar los estudios o ya los han dejado.	• Curso de monitor de tiempo libre
Sensibilización	Consiste en ofrecer espacios de reflexión sobre diversas temáticas y enfoques relacionados con el consumo de sustancias y otras adicciones, permitiendo pensar, debatir y argumentar sobre las razones detrás de determinadas conductas. Tomando como referencia el marco de acción de La Karpa, centrado en la salud de los y las jóvenes, es fundamental considerar diferentes niveles de sensibilización en función de sus necesidades y contextos.	• Jo passo! El Joc de les drogues • Joc D-Rol • <i>Juliols</i> de Franja

Nota. Muestra la información ordenada a partir de las líneas desarrolladas por la Taula la Karpa. Elaboración propia.

LA TAULA DE FRANJA: es una iniciativa comunitaria que abarca los barrios de Guineueta, Canyelles, Prosperitat, Roquetes, Trinitat Nova y Verdún, con el objetivo de dar respuestas conjuntas a las necesidades socioeducativas de los adolescentes. Este proyecto está diseñado para cubrir una franja de edad especialmente vulnerable, aquellos jóvenes de entre 12 y 16 años que ya no son considerados niños pero que todavía no se ajustan a los recursos destinados a jóvenes. Además, presta especial atención a aquellos que se encuentran en situaciones de alta vulnerabilidad social, como bajos niveles socioeconó-

micos, jóvenes recién llegados sin redes de apoyo, minorías étnicas o con contextos familiares complicados. Está formada por una amplia diversidad de profesionales, servicios y equipamientos de los barrios donde está ubicado.

Nacido en 2006 desde una mesa comunitaria de ámbito socioeducativo, el proyecto se desarrolló inicialmente con la colaboración del instituto La Guineueta y los recursos del Pla Educatiu d'Entorn. Con el tiempo, ha recibido apoyo financiero de entidades como la Obra Social La Caixa, la Agencia de Salud Pública de Barcelona, el IMSS y el Departamento de Inmigración del Ayuntamiento de Barcelona. No obstante, la sostenibilidad del proyecto se debe en gran medida a la implicación y los recursos aportados por la red territorial, que permiten llevar a cabo talleres gratuitos como los organizados en el programa *Juliols de Franja*.

Las principales acciones que desarrolla entroncan directamente con el proyecto Generació Zirc: El festival Erràtik, els juliols de Franja y Reflexiones conjuntas.

- El Festival Erràtik es un evento juvenil de artes urbanas que reúne diferentes proyectos de ocio y educación en un formato dinámico y comunitario y que hemos descrito anteriormente. La participación de la Taula de Franja se encuentran la preparación y realización de espectáculos y talleres abiertos como maquillaje, graffiti y circo, y dinámicas participativas ligadas a temáticas o reivindicaciones propias del barrio donde se realiza el festival. En la edición de 2023, celebrada en la Plaça de Francesc Layret, el festival reunió aproximadamente a 250 asistentes, entre jóvenes, niños y familias.
- *Els Juliols* de Franja es un programa que ofrece talleres gratuitos dirigidos a jóvenes del territorio, permitiéndoles crear vínculos entre ellos, conocer las entidades del barrio, empoderarse y participar en las dinámicas comunitarias. Además, busca que los jóvenes se vinculen posteriormente con las entidades y equipamientos del territorio, fomentando su integración activa. Este programa destaca por su diversidad de actividades culturales, deportivas y artísticas, diseñadas para fomentar la cohesión grupal y la participación de los y las jóvenes. En la tabla 31 se exponen las principales actividades que desarrolla.
- Reflexiones conjuntas integradas en el proyecto cada año. Se trata de un eje transversal que orienta las actividades y reflexiones conjuntas. En 2018, se trabajó el fomento de la participación juvenil, revisando el proyecto para que los jóvenes se convirtieran en protagonistas activos. En 2019, se incorporó una perspectiva de género mediante formaciones y revisiones del proyecto bajo una mirada feminista, que en 2020 se tradujo en acciones concretas aplicadas a las actividades del programa. En 2023, el proyecto continúa trabajando los ejes de género e interculturalidad como parte de su enfoque educativo.

Tanto las actas de las reuniones de la Karpa como de la Taula de Franja del curso donde se realiza el trabajo de campo son documentos analizados para esta investigación. Estos espacios refuerzan la ciudadanía al impulsar la participación juvenil, el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad en la comunidad.

Tabla 31

Juliols de Franja

ACCIONES	DESCRIPCIÓN
Talleres	Dancehall, Deportes de Raqueta, Make-Up, Autodefensa Feminista, Orquesta, Graffiti, Cuid-Arte, Impresión 3D, Afrobeat, Natación, Teatro, Circo, K-Pop, Animación 2D, Uñas, Fútbol, Cocina, Costura, Robótica, Hip Hop, Fanzine, Voleibol y Publicaciones gráficas.
Salidas	Cine y Dinámica Deportiva, Kayak y Playa, Gymkana y Escalada.

Nota: Muestra de manera ordenada las actividades que desarrolla este proyecto. Elaboración propia.

Capítulo 9

EL DESARROLLO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Para describir el desarrollo de esta tesis y los diferentes pasos realizados, se han seguido las fases propuestas por Monje (2011) y Coller (2000), las cuales se explicaron detalladamente en el capítulo dedicado a la metodología utilizada (tabla 32). Este capítulo también tiene la intención de aportar al cumplimiento de los criterios de calidad de la investigación: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Además, es importante señalar que esta tesis doctoral cuenta con el dictamen favorable del comité de bioética.

Tabla 32

Fases de trabajo

CURSO	FASE	ACCIONES
2022-2023	Fase 1. Diseño de la investigación	Búsqueda bibliográfica
		Estudio y análisis de la bibliografía
		Formación para la investigación
		Creación y reunión del grupo de soporte
		Propuesta y selección del proyecto
		Elaboración de Plan de Investigación
		Elaboración del marco teórico
		Contraste con el Grupo de Soporte
		Diseño final y entrega del plan de investigación en la UB
2023-2024	Fase 2. Campo de trabajo	Reunión del Grupo de Soporte para operativizar la fase
		Presentación al comité de bioética
		Acceso al contexto de análisis
		Discusión pública
		Formación para la investigación
		Realización de entrevistas
		Observación no participante en espacios de proyecto circo
		Análisis documental

CURSO	FASE	ACCIONES
2024-2025	Fase 3. Análisis de la información	Creación de códigos para Atlas.ti
		Análisis de los datos en Atlas.ti
		Redacción resultados preliminares
		Reunión con Grupo de Soporte por resultados preliminares
		Discusión pública
		Realización de grupos de discusión para contraste
		Formación para la investigación
	Fase 4. Narración	Redacción final de la tesis
		Reunión con grupo de soporte para hacer devolución y salir del caso
		Entrega final de la tesis en Escuela de Doctorado

Nota. Muestra los cursos, fases y acciones desarrolladas en la investigación. Elaboración propia.

Esta planificación de las fases de investigación presenta muy pocas variaciones respecto a la que se expuso en el proyecto de investigación, que se encuentra detallado y accesible en el anexo 6. La principal diferencia radica en que el proceso real resultó ser más enriquecedor gracias a la incorporación de diversos momentos de formación y espacios de discusión pública.

A continuación, se presenta el relato cronológico de las diferentes fases y se destacan las principales acciones y los criterios que las han acompañado. Por tanto, algunos de los elementos aparecen de manera constante en las diferentes etapas como la discusión pública o la formación para la investigación ya que se ha mantenido a lo largo del proceso y se ha hecho de manera específica según cada fase.

9.1. Fase 1. Diseño de la investigación

Esta fase se llevó a cabo durante el curso 2022-2023. A continuación, se presentan las principales acciones realizadas a lo largo de este período.

Creación del grupo de soporte

Para desarrollar la investigación en el contexto del Ateneu Popular 9 Barris, tal como se ha explicado en el *capítulo 6. Diseño de la investigación*, se consideró necesario contar

con un grupo de soporte. Su función principal ha sido contrastar y validar el proceso de investigación, las herramientas empleadas y los resultados obtenidos. Este grupo ha sido fundamental en cada fase del estudio y ha estado compuesto por:

- Una técnica coordinadora del área de formación y circo social.
- Un técnico coordinador del programa de investigación propio del Ateneu.
- Un formador de circo social, responsable del proyecto en el que se llevó a cabo la observación.

Adicionalmente, una de las miembros del grupo de soporte asumió el rol de referente técnica, encargándose de operativizar el trabajo de campo y gestionar la relación directa con el proyecto. En algunos casos, esta figura fue complementada por el formador de circo social, quien actuó como referente en el proyecto Generació Zirc.

La relación con Ateneu se puede dividir en dos grandes procesos. Uno situado en temas de gestión y organizativos y otros más centrados en el desarrollo académico de la investigación. A continuación, se muestra el calendario para cada uno de estos procesos.

Organización y gestión

- Curso 2021-2022: Antes de la admisión en la Escuela de Doctorado, se plantea al Ateneu Popular 9 Barris y a entidades del circo social y del ámbito socioeducativo la posibilidad de apoyar la investigación. Se presenta la propuesta en forma de carta dentro de la solicitud de acceso al doctorado.
- Octubre 2022: Se recibe la admisión en la Escuela de Doctorado.
- Noviembre 2022 - enero 2023: Se contacta con la oficina del Ateneu y se presenta la propuesta realizar la tesis. El equipo técnico del Ateneu informa a las áreas correspondientes y la plantea en comisiones y claustros de profesorado. El investigador responde a dudas de los implicados.
- Enero 2023: Se confirma oficialmente por parte de Ateneu la viabilidad de la investigación.
- Abril - junio 2023: Se prepara la entrada del investigador en el contexto de estudio e información a los implicados, incluidas las mesas comunitarias Franja y La Karpa.

Desarrollo académico e investigación

- Marzo 2023: Primera reunión con el Grupo de Soporte, donde se presenta la propuesta de investigación y el calendario. Se decide centrar la observación en el proyecto Generació Zirc, basado en los siguientes criterios:

- Proyecto consolidado, con varias ediciones y de acceso gratuito.
 - Definido como circo social dirigido a adolescentes.
 - Desarrollo de octubre a mayo.
 - Dos grupos semanales (miércoles y viernes).
 - Muestra final en el festival Erràtik.
 - Vínculo comunitario con mesas de barrio.
 - Presencia mínima de tres formadores/as por sesión y que cumplen los criterios de la muestra.
- Julio 2023: Primera aproximación en el proyecto de verano de la Taula de Franja, considerado un espacio adecuado para introducir la investigación y probar el instrumento de recogida de información.
 - Octubre 2023 - mayo 2024: Implementación del trabajo de campo en Generació Zirc.

Búsqueda bibliográfica

Se han empleado buscadores y repositorios especializados en literatura académica para la realización del marco teórico, entre los cuales destacan:

- TDX (Tesis Doctorals en Xarxa): Repositorio digital que reúne las tesis doctorales defendidas en universidades catalanas.
- REBIUN: Plataforma de la Red de Bibliotecas de Universidades Españolas.
- DIALNET: Repositorio vinculado a la Universidad de La Rioja.
- Cercabib: Sistema de búsqueda unificada de las bibliotecas de las universidades catalanas, con un enfoque especial en la Universidad de Barcelona (UB).

Asimismo, se han realizado búsquedas en los repositorios del Consejo de Europa, específicamente en EPALE (Plataforma Electrónica de Aprendizaje de Adultos en Europa) y en el repositorio de recursos del Consejo de Europa.

La búsqueda de palabras clave se ha centrado en las ideas fuerza que enmarcan la investigación. Las palabras clave utilizadas han sido: “Circ social”, “Circo social”, “Arte social”, “Competencias”, “Competencias sociales”, “Competencias ciudadanas”, “Competencias para una cultura democrática”, “Ciudadanía” y “Participación”.

Los criterios de inclusión de las publicaciones han sido:

- Artículos indexados en los repositorios enumerados anteriormente
- Documentos publicados entre 2000-2023 para garantizar cierta actualidad y relevancia.
- Fuentes en español, catalán, e inglés para abarcar una perspectiva amplia.

Criterios de exclusión:

- Publicaciones sin revisión por pares o sin base metodológica clara.
- Documentos de carácter opinativo o divulgativo sin evidencia empírica.
- Fuentes con información redundante o que no aporten valor significativo a la investigación.
- Trabajos centrados exclusivamente en el circo como espectáculo sin enfoque educativo o social.

Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 24 documentos para un análisis más detallado. No se recogió el dato de los documentos aparecidos en la búsqueda inicial. Finalmente, 15 fueron incluidos en el marco teórico debido a su rigurosidad metodológica, relevancia temática y aportes significativos sobre los conceptos trabajados.

Esta bibliografía básica para el desarrollo del marco teórico se complementó, manteniendo los criterios de inclusión y exclusión, a través de diversas vías:

- La producción propia del investigador en el marco del circo social, la participación juvenil y la acción comunitaria.
- Los artículos y publicaciones descubiertos a través de las relaciones académicas y profesionales derivadas del proceso de investigación. En su mayoría, estos artículos están relacionados con los derechos culturales, la educación y la cultura.
- Los artículos y libros clave facilitados por la directora de tesis sobre las competencias para una cultura democrática, y la educación global. Más allá del marco teórico, también ha facilitado para contextualizar el enfoque metodológico y profundizar en el estudio de casos.
- Las publicaciones de las organizaciones referentes del circo social. Es importante señalar que la literatura académica específica sobre el circo social es muy limitada. La mayor parte de la producción sobre este tema proviene de publicaciones ge-

neradas por las propias organizaciones y proyectos. No obstante, el conocimiento previo del sector y de esta literatura ha sido un factor decisivo para localizar y seleccionar estos materiales.

Elaboración del marco teórico

Durante la mayor parte del curso se dedica tiempo a la elaboración del marco teórico. A partir del material seleccionado, se diseña el índice y se desarrolla una primera propuesta. Los temas clave sobre los que se articula el marco teórico son: el arte, la cultura, la educación y los derechos culturales; el circo social desde una perspectiva histórica; la definición y el papel de las técnicas y los profesionales; el concepto de competencia; las competencias ciudadanas, tanto en general como específicamente aquellas vinculadas a una cultura democrática; y, finalmente, una aproximación teórica a los conceptos de ciudadanía y participación. Este último tema incluye un enfoque especial en las estrategias metodológicas que fomentan la participación de las personas jóvenes.

A lo largo de la construcción del marco teórico, que no queda completamente cerrado hasta el inicio de la redacción final de la tesis, surge la duda de si es necesario crear un capítulo específico dedicado al concepto de juventud. Finalmente, tras una deliberación con la directora de tesis, se decidió no incluir un capítulo específico sobre juventud, considerando que los conceptos abordados, como las competencias para una cultura democrática, el circo social o la educación global abarcan a toda la población, no solo a los jóvenes. Esta decisión permitió mantener una estructura más compacta del marco teórico, aunque implicó el reto de integrar elementos sobre juventud de manera transversal en lugar de dedicarlas a un capítulo único.

Esta decisión permite estructurar el marco teórico en torno a los temas mencionados, sin la necesidad de desarrollar un capítulo exclusivo sobre el concepto de “juventud”. No obstante, resulta relevante enmarcar y analizar la literatura que aborda las estrategias metodológicas para fomentar la participación de esta población, especialmente desde una perspectiva educativa. Este análisis se desarrolla y queda reflejado en el marco teórico.

Elaboración del plan de investigación

La formación, la revisión de la literatura académica y el apoyo de la directora de tesis permiten elaborar una propuesta inicial del plan de investigación. Esta propuesta se contrasta con el grupo de soporte para la investigación creado en el Ateneu Popular 9 Barris, lo que posibilita la elaboración de la versión final. Dicha propuesta se presenta a la comisión de doctorado en el mes de junio, donde es aprobada.

Con el objetivo de asegurar la coherencia de la investigación, se elabora una tabla que relaciona los objetivos con las preguntas de investigación (tabla 33).

Tabla 33

Coherencia entre preguntas y objetivos de investigación

PREGUNTAS	OBJETIVOS
• ¿Qué entienden por participación y ciudadanía de manera generalizada los equipos sociales y educativos en el contexto del circo social?	• Analizar la definición de participación y ciudadanía en el contexto de circo social. • Explorar cómo se interpretan y aplican los conceptos de participación y ciudadanía en las prácticas educativas del circo social.
• ¿Qué condiciones son necesarias para facilitar la participación y la construcción de ciudadanía en el contexto de circo social?	
• ¿De qué manera enseñan y ponen en práctica las competencias para una cultura democrática en el contexto del circo social?	• Identificar y analizar las estrategias metodológicas implementadas en el contexto del circo social que favorecen el aprendizaje y práctica de competencias para una cultura democrática.
• ¿Qué estrategias ponen en práctica para trabajar las competencias para una cultura democrática en la clase, en el proceso de creación de la muestra final y en los espacios comunitarios con los que se relaciona el proyecto?	

Nota. Muestra la relación directa entre las preguntas de investigación y los objetivos de investigación. Elaboración propia.

Formación para la investigación

Se han llevado a cabo diversas formaciones con el objetivo de contribuir a la construcción de la tesis doctoral. Las actividades realizadas han sido las siguientes:

- Jornadas Internacionales por los *Derechos Culturales CULTUROPOLIS 2022*. Organizada por Aj de Barcelona.
- Curso *La expressió artística i els projectes per a la interculturalitat: Idees, aplicacions i estratègies*. Organizada por la Agencia Catalana de la Joventut.
- Jornada *Ei, tu! Parles de joves o parles amb joves?*. Organizada por Associació Catalana de Professionals de Joventut.
- Jornada de Doctorado de Primavera de la Facultad:

- Conferencia: *La transferencia de la investigación educativa: del papel a la puesta en práctica.*
- Conferencia: *Cómo gestionar la carrera profesional. Posibilidades después de la tesis doctoral.*
- Conferencia: *La investigación en un contexto de cambio de paradigma en la Educación.*
- Café-Coloquio: *Nos detenemos y pensamos. La fuerza colectiva.*

9.2. Fase 2. Trabajo de campo

Esta fase se desarrolla durante el curso 2023-2024. Aunque cabe destacar que el inicio de la observación para validar el diario de campo se lleva a cabo durante los meses de mayo-julio de 2023. A continuación, se describen las principales acciones realizadas.

Comisión de bioética

Se presenta la documentación requerida y se obtiene el dictamen favorable de la Comisión de Bioètica de la Universitat de Barcelona, tras evaluar los aspectos metodológicos, éticos y legales del proyecto de tesis (accesible en el anexo 7). La necesidad de cumplir con estos estándares fortaleció la validez de la investigación, y también planteó desafíos logísticos, como la mejora del plan de gestión de datos o la traducción al catalán de los consentimientos informados para aquellas personas que quisieran tenerlo.

Acceso al contexto de análisis

Para acceder al contexto de análisis se dan los siguientes pasos teniendo el máximo cuidado de las dinámicas que ya se dan y respetando los ritmos de trabajo del equipo profesional:

- El acceso se realiza a través del grupo de soporte y de las personas de referencia.
- La técnica coordinadora referente informa a los formadores y a los responsables del proyecto. Antes de iniciar las observaciones o entrevistas, el investigador presenta el proyecto a estas personas y aclara cualquier duda que puedan tener.
- El trabajo de campo comienza con la presencia y observación en dos de las últimas sesiones del proyecto Generació Zirc del curso 2022-23, así como en las sesiones del proyecto *Els Juliols*, dirigido a alumnado de entre 12 y 16 años.

Algunos de los estudiantes de este segundo proyecto provienen del proyecto Generació Zirc de ese mismo curso. Estas sesiones tienen como principal objetivo contrastar la herramienta de recolección de información, que es el diario de campo, además de recopilar datos iniciales para su posterior análisis. El proceso de construcción de esta herramienta con sus potencialidades y límites se detalla en el apartado 6.5 sobre Técnicas de obtención de la información en el capítulo 6. Diseño de la investigación.

- En octubre de 2023 se realiza una nueva reunión con el grupo de soporte, en la que se presenta la propuesta de personas a entrevistar, se concreta que el grupo que se observará será el que trabaja los viernes y se consensuan los documentos que se enviarán al investigador para su análisis.
 - Se decidió observar al grupo de los viernes debido a su mayor número de participantes, lo que permitía captar una mayor diversidad de interacciones y dinámicas. Esta elección tuvo un impacto directo en la riqueza de los datos recopilados, ya que permitió identificar prácticas de los formadores que podrían haber pasado desapercibidos en grupos más pequeños. Aun así, no fue necesario adaptar las herramientas de observación.
 - Las personas para entrevistar se obtuvieron aplicando los criterios recogidos en el apartado 6.4 Selección de los participantes.
 - Los criterios para escoger la documentación a analizar eran que:
 - Podían incluir documentos públicos (material accesible en páginas web u otras plataformas) y documentos internos (registros como memorias, evaluaciones y actas de reuniones).
 - Debían permitir describir el contexto del circo social en el que se desarrolla la acción.
 - Debían ser relevantes independientemente de la fecha de creación.
- A partir de este momento, se concreta la asistencia al proyecto Generació Zirc con el formador referente del proyecto. Este proporciona información básica sobre el funcionamiento y corrobora que el papel del investigador será el de observador no participante durante las clases.
- Posteriormente, se contacta con los diversos profesionales para realizar las entrevistas. Este contacto se gestiona a través de los enlaces facilitados por la técnica de formación y circo social, quien actúa como referente para la tesis.

Discusión pública

En esta fase se plantea la posibilidad de presentar públicamente algunos elementos de la investigación con el objetivo de compartirlos y contrastarlos.

- En concreto, se presentan algunos aspectos del marco teórico relacionados con el arte, la cultura y la educación para la transformación social en la conferencia: *Arte, educación e comunidad. Procesos colectivos para a transformación social*, durante el Curso de Primavera del Programa Lugo Cultural de la Universidad de Santiago de Compostela, en abril de 2024. Es accesible en el anexo 22. Las ideas clave son bien recibidas por el auditorio, destacando la coherencia de los conceptos utilizados y especialmente la reflexión sobre cómo el uso del lenguaje puede generar etiquetas sobre las personas con las que se trabaja. Por ejemplo, comparar expresiones como “niños en riesgo social del barrio X hacen un mural” frente a la frase “niños artistas del barrio X hacen un mural”.
- También se presentan algunas ideas del marco teórico relacionadas con el circo social en el Simposio Internacional *Desde la Utopía a la Educación Transformadora, homenaje a Pierre Furter*, organizado por el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universidad Jaime I de Castellón (UJI), en abril de 2023. En este evento, se presenta una comunicación titulada: Un circo que educa y construye comunidad. Una mirada al circo social. Las aportaciones son bien acogidas por el auditorio, generando un debate en torno a la relación entre el circo social y la educación permanente. En particular, se discute cómo esta propuesta puede dirigirse a personas de diferentes edades, incluyendo aquellas mayores de 65 años.

Formación para la investigación

Se llevan a cabo formaciones con el objetivo de apoyar la construcción de la tesis. Estas son las actividades realizadas:

- Jornadas de Primavera de Doctorado:
 - Café-Tertulia: *¿Cómo acabar bien la tesis? Algunas reflexiones desde la experiencia*, con la participación de representantes de los tres programas de doctorado de la Facultad de Educación.
 - Taller: *Análisis de datos cualitativos a través de Atlas-ti*.
- III Congreso Internacional Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas: *La universidad: del reto de la transferencia a la transformación de la sociedad*.

Es importante destacar que la formación en Atlas.ti fue fundamental para desarrollar la posterior fase 3 del análisis de la información.

Selección de personas entrevistadas y desarrollo de entrevistas

Se llevan a cabo las entrevistas siguiendo los criterios establecidos. Por un lado, a artistas de diferentes disciplinas de circo que han participado en el proyecto de Generació Zirc y han recibido una formación de formadores de circo social como mínimo. Los criterios los cumplían 14 personas. Una prefirió no realizar la entrevista por motivos de disponibilidad. Finalmente fueron 13 personas. Por otro lado, se entrevista a los profesionales del ámbito social y educativo que desarrollan función de coordinación, forman parte de alguna de las fases del Generació Zirc y han recibido una formación de formadores de circo social. Este requisito lo cumplen 3 de las profesionales que coordinan el área de formación y circo social. Una no realiza la entrevista por falta de disponibilidad horaria. Finalmente, son 2 personas entrevistadas. Todas las entrevistas son grabadas en vídeo y cuentan con el consentimiento informado firmado por los y las participantes (accesible en el anexo 8). La duración de cada entrevista oscila entre 60 y 90 minutos. De las 15 entrevistas realizadas, 10 se llevaron a cabo de manera presencial. Entre las personas entrevistadas, 10 eran mujeres y 5 hombres.

Además, se incluyen 2 entrevistas adicionales procedentes del Trabajo de Final de Máster que dio origen a esta tesis doctoral. Las dos personas cumplen los criterios de selección. De estas entrevistas solo se utilizan las respuestas que se relacionan directamente con los objetivos de la tesis. Estas entrevistas fueron realizadas a un artista de circo y a un profesional del ámbito social y educativo, ambos hombres. La transcripción de las entrevistas es accesible en el anexo 10 (tabla 34).

Tabla 34

Número de entrevistas realizadas

PERFIL	NÚMERO DE ENTREVISTAS DURANTE LA TESIS	NÚMERO DE ENTREVISTAS RECUPERADAS DEL TFM
Formador/a de circo social	13	1
Profesional del ámbito social y educativo	2	1
TOTAL	15	2

Nota: Muestra el número de entrevistas realizadas a cada perfil de persona participante en la investigación. Elaboración propia.

Las personas que participan de las entrevistas son anonimizadas para mantener su confidencialidad. Se explica en detalle en el apartado 7.1 sobre consideraciones éticas en el capítulo 7 sobre ética y calidad en la investigación. Los códigos utilizados son 17 y se muestran en la tabla 35.

Tabla 35

Códigos personas entrevistadas

CÓDIGO DE PERSONA ENTREVISTADA
FJL, FLH, FAS, FRU, FBC, TLA, FJB, FSE, FJN, FMC, FLR, FOG, FRA, FCP, TAI, TEM, FJN

Nota. Muestra el código asignado para anonimizar a cada persona entrevistada. Elaboración propia.

El guion de la entrevista realizada durante la tesis se detalla en el anexo 3. Para su diseño, se elabora una tabla que relaciona directamente los objetivos de investigación con las preguntas formuladas. Antes de iniciar cada entrevista, se presenta y explica la investigación, además de proporcionar y recoger el consentimiento informado firmado por la persona entrevistada. El inicio de la entrevista incluye preguntas diseñadas para generar confianza y establecer un vínculo con la persona entrevistada, además de acercarse conceptualmente a los temas centrales que se desean explorar. En la sección donde se aborda directamente las estrategias prácticas, no se plantean todas las preguntas en su totalidad. En su lugar, se solicita a la persona entrevistada que elija uno de los cuatro ámbitos de competencias sobre los que desea responder: Valores, Actitudes, Hábitos o Conocimientos. A partir de esta selección, se profundiza exclusivamente en el ámbito elegido.

La muestra ha resultado suficientemente amplia como para obtener información detallada en los cuatro ámbitos. Al finalizar la entrevista, se agradece a la persona entrevistada por su participación, se explican los siguientes pasos de la investigación y se asegura que será informada sobre el progreso. Cabe destacar que no ha sido necesario modificar ni adaptar ninguna de las preguntas originales.

En relación con las entrevistas recuperadas del Trabajo de Final de Máster (TFM), se seleccionan exclusivamente las preguntas que coinciden directamente con los objetivos de la investigación. Estas preguntas se integran como parte del análisis para asegurar su coherencia con el enfoque de la tesis doctoral. El guion completo originario de la entrevista del TFM es accesible en el anexo 9. Las preguntas se muestran en la tabla 36.

Tabla 36

Preguntas recuperadas del TFM

PREGUNTAS RECUPERADAS	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
• ¿Circo social permite a la persona aprender a participar en su comunidad? ¿Por qué? • ¿Circo social genera ciudadanía? ¿Por qué? • ¿En qué espacios pones en práctica lo que aprendes en los proyectos de circo social?	• Analizar la definición de participación y ciudadanía en el contexto de circo social. • Explorar cómo se interpretan y aplican los conceptos de participación y ciudadanía en las prácticas educativas del circo social.
• El conjunto de preguntas que permiten valorar si la práctica del circo social cumple con los 20 ítems que componen las CCD.	• Identificar y analizar las estrategias metodológicas implementadas en el contexto del circo social que favorecen el aprendizaje y práctica de competencias para una cultura democrática.

Nota. Muestra las preguntas recuperadas de las entrevistas del Trabajo de Final de Máster y su relación directa con los objetivos de esta investigación. Elaboración propia.

Observación no participante

Tal como se ha explicado, se decidió observar al profesorado en el marco del proyecto Generació Zirc. Cabe recordar que se ha observado las interacciones de las formadoras y formadores de circo sin categorizar su identidad de género, ya que dicha información no ha sido recopilada para respetar la privacidad y autonomía de las personas y no se ha querido hacer interpretaciones o asunciones sobre género por parte del investigador. Se deja abierta la posibilidad de futuras investigaciones que integren el análisis de género para profundizar en las dinámicas observadas

El contexto del proyecto es el siguiente:

- Existen dos grupos: uno que se reúne los miércoles y otro los viernes.
- El proyecto se desarrolla entre octubre de 2023 y mayo de 2024.
- Cada sesión tiene una duración de 1 hora y 30 minutos, con 15 minutos previos y otros 15 minutos posteriores dedicados a la preparación física del espacio, la planificación y la valoración de la sesión por parte del profesorado.
- En cada sesión participan, como mínimo, tres formadores/as de circo social. A lo largo del curso intervienen un total de seis formadores diferentes. Esto aportó diversidad de enfoques y estrategias pedagógicas. No obstante, esta diversidad también no representó un desafío metodológico, ya que los estilos de enseñanza y las formas de interacción tenían una base común todo y que con las particularidades propias del carácter de cada profesor. Además, la combinación con las entrevistas y los grupos de discusión permite ajustar las informaciones recogidas.

El desarrollo de la observación se llevó a cabo de la siguiente manera (tabla 37):

- Durante los meses de mayo y julio de 2023, se asistió a la última sesión del proyecto Generació Zirc y a varias sesiones del proyecto *Els Julols*, tal como se explicó anteriormente. Estas sesiones tuvieron como objetivo recoger información inicial y validar la herramienta del diario de campo.
- Entre octubre de 2023 y mayo de 2024, se asistió de manera regular al grupo que realiza las clases los viernes. Este grupo es el más numeroso, con una participación que varió entre 12 y 19 alumnos en cada sesión.
- Entre febrero y marzo de 2024, se decidió asistir al grupo de los miércoles, dejando de lado el grupo de los viernes. Esta decisión se tomó porque la información registrada en el diario de campo comenzó a ser repetitiva. En consulta con la directora de tesis, se valoró interrumpir algunas sesiones en enero y observar al otro grupo para explorar si podía aportar información nueva. Para esta observación de los miércoles, se contó con el soporte de un alumno en prácticas del Máster Interuniversitario de Juventud y Sociedad, facilitado por la directora de tesis. Al alumno en prácticas se le explicó el proyecto, las herramientas de observación y se aclararon sus dudas. Asimismo, se le acompañó durante el acceso al caso y las observaciones, con el soporte de los profesionales del Ateneu, quienes facilitaron su integración y salida. Este apoyo permitió introducir una mirada fresca y diferente, enriqueciendo el contraste con la observación del investigador principal. Por ejemplo, se identificaron dos nuevos elementos de interés: la complementariedad en el relato educativo entre los profesores y el uso de frases motivadoras hacia el alumnado por parte del profesorado. Este último aspecto se recoge específicamente en el capítulo dedicado a estrategias.
- El 10 de mayo de 2024, se asistió a la grabación de un podcast en la radio comunitaria de Trinitat Nova sobre salud mental, en el que participaron tres jóvenes del proyecto Generació Zirc. La grabación tuvo lugar después de la sesión de circo, y los y las jóvenes acudieron acompañados de la profesional social y comunitaria. Esta actividad formó parte de la creación de la muestra final (Erràtik!), que se llevó a cabo en el barrio de Verdún.
- En total, se recogió información durante 28 sesiones, distribuidas a lo largo del proyecto, lo que permitió observar las distintas fases de este.
- La acogida por parte del profesorado fue excelente, facilitando en todo momento el acceso, la información y el cuidado del proceso. No hubo ningún rechazo hacia la observación realizada por el investigador. De igual manera, el alumnado una vez

pasada una fase de aclimatación a la presencia del investigador y generación de confianza aceptó con naturalidad la presencia del investigador, sin mostrar reacciones adversas.

Se puede acceder al diario de campo con toda la información recogida ordenada por sesiones en el anexo 20.

Tabla 37

Sesiones observadas

PROYECTO	MESES	MIÉRCOLES	VIERNES	FASE
Generació Zirc 2022-2023	Mayo	17, 24		Procesos de creación y preparación de la muestra
Els Juliols 2023	Junio	28		Continuidad
	Julio	5,12		
Generació Zirc 2023-2024	Octubre		20, 27	Clase para el aprendizaje de técnicas
	Noviembre		3, 10, 17, 24	
	Diciembre		1, 15, 22	
	Enero		12	
	Febrero	7, 14, 21, 28		
	Marzo	6	1	
	Abril		5, 19, 26	Procesos de creación y preparación de la muestra
	Mayo		3, 10, 17	Realización de la muestra final
		Erràtik! (viernes 24)		

Nota. Muestra los proyectos, meses y días que se ha observado el proyecto Generació Zirk. Elaboración propia.

El papel del investigador en el marco de la observación se desarrolló de la siguiente manera:

- Se presentó al conjunto de participantes al inicio del curso. Explicó el proyecto y aclaró algunas dudas. Al finalizar el proyecto, se despidió del alumnado y profesorado, explicó la continuidad de la investigación y agradeció el tiempo dedicado.
- Llegaba 30 minutos antes para preparar su espacio para la observación y participar en la reunión de preparación del profesorado. También se quedaba después de la sesión para colaborar en la recogida y participar en la valoración informal que realizaba el equipo docente.

- Durante las sesiones de observación, el investigador adoptó un papel no participante, ubicándose en un espacio fijo dentro de la sala para tomar notas y registrar las dinámicas grupales. Esta decisión metodológica permitió mantener la objetividad en la recogida de datos y minimizar la influencia del investigador en el comportamiento del alumnado y profesorado. Sin embargo, también presentó limitaciones, como la dificultad de captar interacciones más sutiles o contextuales que ocurrieran fuera del campo de visión o audición directa. Esto fue especialmente relevante en las sesiones con múltiples formadores, donde las dinámicas paralelas entre los diferentes subgrupos eran difíciles de registrar sin interferir en la actividad. Para mitigar estas limitaciones, se había decidido complementar la observación con entrevistas detalladas al profesorado, lo que permitió obtener una perspectiva más rica y contextual sobre las dinámicas observadas.

Análisis documental

A partir de los criterios establecidos con el grupo de soporte, que están explicados anteriormente, se hacen llegar desde el equipo técnico y se analizan los documentos que se muestran en la tabla 38, que son accesibles el anexo 21.

Como información relevante se destaca la siguiente:

- Se han recopilado y analizado un total de 72 documentos.
- Estos documentos fueron facilitados por la técnica referente del área en diferentes momentos, enviados por correo electrónico y agrupados por proyectos.
- Para su análisis, se separaron los materiales de comunicación, las memorias y los proyectos. Este criterio permitió agruparlos por tipología de documento, ofreciendo una visión global de la información contenida. Esta metodología proporcionó más elementos conceptuales que analizarlos dentro de cada espacio de trabajo.

El objetivo de los documentos cumplía una doble función. Por un lado, extraer información que permitiese describir el caso de estudio y por otro lado identificar elementos que diesen respuesta de manera directa a los objetivos de la investigación. Los que permitían describir el caso de estudio son citados en la bibliografía como material consultado y utilizado. Y los que se han utilizado para dar respuesta a los objetivos de la investigación se han trabajado a través de Atlas.ti y la codificación explicada en la siguiente Fase.

Tabla 38

Documentos analizados

ESPACIO	TIPOLOGÍA	CANTIDAD	FECHAS
Comissió de Formació	Actas de las reuniones	6	Octubre 2023 a junio 2024
	Email organizativo de la salida a la opera	1	
La Karpa	Actas de las reuniones	8	Julio 2023 a mayo 2024
	Material para elaboración de podcast sobre salud	13	
	Informe y memoria	3	
Taula de franja	Actas de las reuniones	14	Enero de 2023 a junio de 2024
Grupo Motor Erràtik	Actas de las reuniones	4	Febrero a mayo 2024
	Guiones y distribución de tareas	3	
Materiales de comunicación	Carteles y dípticos	6	Mayo 2023 a setiembre 2024
	Documental TV2	1	
	Grabación podcast	1	
Memorias y proyectos	Ateneu Popular 9 Barris	2	Del 2020 al 2024
	Área Formación y circo social	4	
	Generació Zirc y Els Juliols	6	Del 2021 al 2024

Nota. Muestra los documentos analizados en la investigación a partir del espacio del cual forman parte, la tipología y la cantidad. Elaboración propia.

9.3. Fase 3. Análisis de la información

Se realiza durante el curso 2024-2025. A continuación, se abordan las principales acciones que se llevaron a cabo.

Creación de códigos para Atlas.ti

Para el análisis de la información se utilizó el programa Atlas.ti, que permitió extraer los resultados de manera detallada para su posterior discusión. Esta elección permitió establecer relaciones claras entre los códigos y los objetivos de la investigación. Sin embargo, optar por esta herramienta tecnológica también presentó desafíos, como la necesidad de capacitar al investigador en su uso. A pesar de ello, esta inversión de tiempo fue clave para garantizar la calidad y profundidad del análisis.

La primera acción para preparar el análisis fue elaborar un mapa de códigos para realizar la codificación dentro del programa. Esta codificación tenía como finalidad identificar los elementos necesarios para responder a los diferentes objetivos de la investigación. Se realizó una primera versión del mapa de códigos (accesible en el anexo 12). Esta versión fue modificada después de contrastarla con la directora de tesis y tras asistir a la formación en Atlas.ti ofrecida por la Escuela de Doctorado. Durante el proceso, se observó que Atlas.ti permite subir documentos agrupados por tipología, evitando la necesidad de generar un código específico para indicar si son entrevistas, observaciones u otro tipo de material. Además, se destacó que el uso de nombres claros y precisos para los códigos facilita su posterior búsqueda.

Una vez se crea la versión definitiva (tabla 39), se introduce en el Atlas.ti. Esta versión tiene códigos para:

- los espacios de participación donde se practica y aprenden las CCD en el contexto del circo social y por otro los 20 ítems que definen las CCD.
- el concepto de ciudadanía
- el concepto de participación

Cabe destacar que el propio proceso de codificación permitió la aparición de códigos emergentes. Uno de ellos, como “EP5 conexión interproyectos”, fue incorporado dentro del marco de análisis debido a su relevancia y se convirtió en una aportación significativa al estudio ya que permitió identificar cómo los participantes vinculaban aprendizajes y experiencias de distintos proyectos del Ateneu, generando sinergias significativas entre contextos educativos diversos. Además, la elaboración del contraste hizo emerger otro código denominado “estrategias” que permitió recoger la información con relación a las estrategias identificadas en los resultados iniciales. Otros códigos, como “familias”, “salud y “podcast” y “circo social”, fueron descartados al no aportar información relevante para responder a los objetivos de la investigación.

Tabla 39

Mapa de códigos para Atlas.ti

OBJETIVOS	ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN	CÓDIGOS
Identificar y analizar las estrategias metodológicas implementadas en el contexto del circo social que favorecen el aprendizaje y la práctica de competencias para una cultura democrática.	Clase	EP1 Clase
	Creación	EP2 Creación
	Muestra	EP3 Muestra
	La construcción del proyecto	EP4 Proyecto
	Las acciones en Ateneu	EP5 Ateneu
	Las acciones en el barrio	EP6 Barrio
	Las acciones fuera del barrio	EP7 Ciudad
	COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA	CÓDIGOS
	Valorar los derechos humanos	V1
	Valorar diversidad cultural	V1
	Valorar democracia	V3
	Apertura a la diversidad cultural	A1
	Respeto	A2
	Conciencia cívica	A3
	Responsabilidad	A4
	Autoeficacia	A5
	Tolerancia ambigüedad	A6
	Habilidades aprendizaje autónomo	H1
	Habilidad pensamiento crítico	H2
	Habilidad escucha	H3
	Empatía	H4
	Flexibilidad	H5
	Habilidad comunicativa	H6
	Habilidad cooperación	H6
	Habilidad conflictos	H8
	Conocimiento de sí mismo	C1
	Comprensión crítica comunicación	C2
	Comprensión crítica mundo	C3
OBJETIVOS	CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN	CÓDIGOS
— Analizar la definición de participación y ciudadanía en el contexto de circo social.	Ciudadanía	Concepto de ciudadanía
— Explorar cómo se interpretan y aplican los conceptos de participación y ciudadanía en las prácticas educativas del circo social.	Participación	Concepto de participación

Nota. Muestra la codificación definitiva para analizar en Atlas.Ti. Los códigos se ponen en relación directa con los conceptos analizados y los objetivos de investigación. Elaboración propia.

Los materiales se suben a Atlas.ti agrupados de la siguiente manera

- Entrevistas
- Entrevistas de máster
- Observación Calibrado mayo-julio 2023
- Observación miércoles febrero-marzo 24
- Observación viernes octubre 23-mayo 24
- Lectura Comissió de Formació
- Lectura Erràtik
- Lectura La Karpa
- Lectura Materiales de comunicación
- Lectura Memorias y proyectos
- Lectura Taula de franja
- Grupos de contraste

Son un total de 134 documentos.

Proceso de análisis de datos para extraer los resultados

Una vez creados los códigos, se extrae la información necesaria para su análisis. El proceso seguido para los conceptos de participación y ciudadanía se realiza por separado, aunque se aplican los mismos pasos. Son los siguientes:

- Se extraen los informes de códigos por separado para las entrevistas, la observación y el análisis documental.
- Se trabaja cada informe por separado y se crean agrupaciones temáticas a partir del análisis de contenido. Posteriormente, se realiza un análisis comparativo de los resultados obtenidos en los tres informes. Estos son los primeros resultados para participación y ciudadanía que son accesibles en el anexo 13.

El proceso que se sigue para extraer la información en relación con los espacios de participación y las competencias para una cultura democrática (CCD) es diferente y se explica a continuación.

- En primer lugar, se hizo una tabla de co-ocurrencia entre los códigos de los espacios de participación y las CCD. Esta herramienta muestra una matriz que se refiere a todos los segmentos codificados en un proyecto, destacando los casos en los que dos o más códigos aparecen juntos en los datos. Las filas y columnas de la tabla representan diferentes códigos, y las celdas que se cruzan indican la frecuencia de su co-ocurrencia. En este caso la columna vertical eran las CCD y la fila horizontal eran los Espacios de Participación. De esta manera se podía identificar las prácticas que se llevan a cabo en cada uno de los espacios y así poder identificar las estrategias para enseñar los CCD y los principales espacios de participación donde se aprenden y practican. La tabla de co-ocurrencia es accesible en el anexo 14.
- En segundo lugar, se extrajo un informe para cada una de las intersecciones. De manera que se podía acceder al conjunto de citas que ponían en relación cada espacio de participación con cada uno de los ítems de las CCD.
- En tercer lugar, se trabajó sobre los informes extraídos, se generaron agrupaciones temáticas que permitían detectar prácticas y posibles estrategias emergentes. En cada competencia se hacían las agrupaciones por cada espacio de participación detectado. Estos fueron los primeros resultados por competencias y espacios de participación que son accesibles en el anexo 15.
- En cuarto lugar, se creó una tabla visual que recogía toda la información y permitía su posterior análisis. Las agrupaciones temáticas vinculadas a las CCD y cada uno de los espacios de participación permitió crear la tabla. Esto facilitaba acceder a la información de una manera rápida y con visión global. Esta tabla visual es accesible en el anexo 16.
- En quinto lugar, se decidió presentar la discusión de los resultados para cada una de las competencias. Se hizo la prueba con tres competencias (A1, A2, A3), pero era tal el volumen de páginas que se generaba que hacía inviable su sostenibilidad para 20 competencias en el conjunto de la tesis. Se puede ver un ejemplo de informe de discusión para una competencia en el anexo 17. Así que, después de deliberar con la directora de tesis, se descartó y se pasó a buscar una manera que permitiera agrupar las prácticas para generar estrategias metodológicas transversales.
- En sexto lugar, se volvió hacia la tabla visual resumen de competencias y espacios de participación (accesible en el anexo 16) y se analizó para identificar qué prácticas aparecían de manera constante en las diferentes CCD. Esto se hizo manualmente. De esta manera se agruparon en una nueva tabla visual (accesible en anexo 18) que permitía agrupar y consolidar las estrategias metodológicas

- En séptimo lugar, a partir del análisis de las tablas anteriores (anexo 16 y 18) se identificaron y definieron las ocho estrategias que se presentan en la tesis, en qué espacios de participación se llevan a cabo y que CCD trabajan. Las ocho estrategias se explican en detalle en el capítulo 11.

Los resultados preliminares que se extraen de este proceso se discuten con la directora de tesis y se trabajan para ajustarlos a los objetivos. Posteriormente, se contrastan tanto con el equipo de soporte, y finalmente con los grupos de discusión.

Grupo de soporte

Durante el primer trimestre del curso 2024-2025, se produce un cambio en la persona técnica referente del área de formación y circo social, coincidiendo con un pico de trabajo relacionado con el *Pla d'Impuls del Circ de Catalunya*. Este contexto lleva a que las reuniones se realicen de manera separada con las personas referentes, para facilitar el proceso y compatibilizarlo con la actividad diaria del proyecto. Durante estas reuniones, se explica el proceso y se comparten los primeros resultados con dos de los profesionales, quienes ofrecen una retroalimentación muy positiva y valoran la utilidad de los hallazgos presentados. Asimismo, se propone aprovechar la Asamblea General de la Red Europea de circo social Caravan, que se celebra en noviembre en el Ateneu Popular 9 Barris, para presentar los resultados preliminares en una sesión plenaria.

Discusión pública

En el mes de noviembre se celebra la Asamblea anual de la red europea Caravan en el Ateneu Popular 9 Barris, donde se habilita un espacio para la presentación de investigaciones relacionadas con el circo social. La presentación (accesible en el anexo 22), realizada en inglés, permite exponer los resultados preliminares de la investigación. El auditorio formado tanto por profesionales del Ateneu como de personas expertas de proyectos de toda Europa, valora positivamente el proceso metodológico utilizado y la aportación al campo del circo social y plantea preguntas sobre la acogida de este concepto en el ámbito académico, así como sobre el proceso de trabajo con Atlas.ti.

Un resultado estratégico de esta presentación es el contacto con otras personas investigadoras del circo social desde una perspectiva internacional. En este marco, el equipo técnico de Caravan informa sobre la intención de crear un espacio de trabajo compartido entre las diferentes personas investigadoras y la organización de circo social, dentro del marco de la red.

Grupos de discusión para el contraste de resultados

Se realizan dos grupos de discusión para contrastar los resultados preliminares (tabla 40). Las personas participantes cumplen los criterios para su selección. Un grupo de discusión se realiza con formadores de circo social y profesionales del ámbito social y educativo del Ateneu. Son un total de 6 personas y todos ellos han sido entrevistados previamente. El segundo se realiza con profesionales del ámbito social y educativo del Ateneu y con profesionales del tejido comunitario vinculados al proyecto Generació Zirc a través de la mesa comunitaria La Karpa. Son un total de 6 participantes y ninguno había sido entrevistado previamente. Firmaron los consentimientos informados (accesible en el anexo 8). Para respetar los tiempos y procesos de los equipos, el primero se plantea durante una reunión de claustro del equipo de formadores y el segundo se realiza una de las reuniones de La Karpa. En una se realiza el grupo de discusión. La transcripción de los dos grupos de discusión es accesible en el anexo 11. Y los resultados obtenidos en las sesiones de contraste son accesibles en el anexo 19.

Tabla 40

Número de participantes en grupos de discusión

PERFIL	GRUPO FORMADORES	GRUPO LA KARPA
Formador/a de circo social	5	0
Profesional del ámbito social y educativo	1	1
Profesional del tejido comunitario		5
TOTAL	6	6

Nota. Muestra el número de participantes en cada grupo de discusión diferenciando por su perfil. Elaboración propia.

Las personas que participan del grupo de discusión son anonimizadas para mantener su confidencialidad. Se explica en detalle en el apartado 7.1 sobre consideraciones éticas en el capítulo 7 sobre ética y calidad en la investigación. Las personas que ya habían participado de las entrevistas mantienen el mismo código. Se crean nuevos para aquellas que es la primera participación con la investigación. Los códigos utilizados son 12 y se muestran en la tabla 41.

Tabla 41

Códigos personas participantes grupos de discusión

CÓDIGO PERSONA GRUPO DISCUSIÓN
FJL, FBC, TLA, FJB, FOG, FRA
A continuación, primera participación:
TND, RCG, TPC, RSR, PAW, RSG

Nota: Muestra el código asignado para anonimizar a cada persona participante de los grupos de discusión. Elaboración propia.

Formación para la investigación

Se realizan formaciones con el objetivo de ayudar a la construcción de la tesis y y para mejorar las capacidades del investigador en el análisis de contenidos. Son las siguientes:

- Se participa en la Jornada de *circo social y gente mayor para el impulso de proyectos*. Se celebran en octubre en el Ateneu Popular 9 Barris. Permiten aproximarse a concepto de circo social desde la perspectiva de personas de más de 65 años y abre la posibilidad a nuevas líneas de investigación
- Se asiste a la Jornada de *Educació 360: una aposta socioeducativa* al mes de noviembre en la Universitat Pompeu Fabra. Permite recoger nuevas ideas alrededor del concepto de cultura, educación y comunidad. No aporta ninguna información que modifique la investigación. Pero, permite la ampliación de la red de contactos.

9.4. Fase 4. Narración

Se realiza en la segunda mitad del curso 2024-2025. A continuación, se abordan las principales acciones que se llevaron a cabo.

Redacción de la tesis doctoral

Esta fase se caracteriza por ser la etapa en la que se dedica más tiempo a la redacción. Aunque en las fases anteriores se habían elaborado algunos apartados, como el marco teórico y el marco metodológico, este es el momento de redactar la mayor parte de los puntos y garantizar la coherencia global del documento. Asimismo, se busca asegurar

que se reflejen los criterios de calidad de la investigación: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

En esta etapa se han tomado decisiones importantes, como la ubicación del capítulo que describe el contexto de estudio. Finalmente, se decidió otorgarle entidad propia y situarlo fuera del capítulo de diseño de la investigación. También se hicieron ajustes en el tamaño de los capítulos para garantizar un volumen coherente en toda la tesis. La orientación de la directora de tesis fue clave en estas decisiones.

Otro aspecto relevante ha sido el esfuerzo por equilibrar el lenguaje académico con un tono más cercano al ámbito profesional, con el objetivo de facilitar la lectura a diferentes perfiles. Además, se es consciente de que, en el futuro, con la tesis ya publicada, será posible crear materiales más didácticos, como infografías, gracias a la manera en que se han estructurado y discutido los resultados.

En la parte cuarta de análisis y discusión de los resultados se decidió presentar directamente la discusión de los resultados con el marco teórico a partir de la triangulación de la observación no participante, las entrevistas, la lectura de documentos y los grupos de discusión y contraste. Y los resultados como tales son un listado de citas agrupadas por temáticas y espacios de participación que se han situado en los anexos 13 y 15. El motivo es que esta fórmula permite una mayor comprensión y mejora la presentación del texto.

A lo largo del proceso se realizaron diferentes momentos de discusión pública de los avances que ayudaron a corroborar la calidad del proceso investigativo y la interpretación y coherencia de la investigación.

También cabe destacar que se optó por presentar los anexos en formato digital por la gran cantidad de material utilizado y generado. Facilitando así su acceso y evitando el aumento del número de páginas de la publicación definitiva de la tesis doctoral.

Grupo de soporte

En el mes de febrero de 2025 se lleva a cabo una reunión para presentar y valorar el proceso desarrollado durante la investigación e imaginar futuros pasos. En la reunión participan los tres referentes del grupo. Se valora de manera muy positiva cómo se ha llevado a cabo el proceso, destacando el respeto por los tiempos del proyecto y del área. Asimismo, se reconocen los resultados obtenidos como una aportación significativa tanto para el Ateneu como para el sector del circo social y la acción socioeducativa y comunitaria en general. En cuanto a los elementos de mejora, se señala el trabajo adicional que supone dar soporte a la investigación, considerándolo una tarea más dentro del elevado volumen de trabajo que ya realizan.

Se sitúan los momentos de devolución de los resultados a la comunidad del Ateneu en el marco de la Comisión de Formación, la asamblea general del proyecto u otras acciones vinculadas a la formación. Con una mirada hacia el futuro, se plantea la traducción al catalán y al inglés de la tesis doctoral o de los materiales que genere, se evalúa la posibilidad de integrar los contenidos de la investigación en la Formación de Formadoras de circo social del Ateneu. También se plantea dar continuidad a los aprendizajes vinculados a esta investigación en el Grupo Motor de investigaciones del Ateneu, en el marco del *Pla d'Impuls del Circ de Catalunya*, así como aprovechar las relaciones internacionales generadas a través de la red europea Caravan para continuar investigando.

9.5. Dificultades y limitaciones en el proceso de investigación

A lo largo del desarrollo de la presente investigación, que se centra en la exploración de las prácticas profesionales del circo social en el Ateneu Popular 9 Barris, se han identificado una serie de dificultades y limitaciones inherentes al contexto, al proceso metodológico y a los aspectos logísticos. En las siguientes secciones, se exponen los principales desafíos enfrentados y se analiza su impacto en el curso y los resultados del estudio.

Limitaciones logísticas y de recursos

Entre las limitaciones encontradas destaca la disponibilidad de las personas participantes, ya que muchos de los sujetos implicados en el estudio contaban con horarios restringidos debido a sus responsabilidades laborales o familiares, lo que complicó la coordinación de entrevistas y sesiones grupales.

Asimismo, el investigador se vio afectado por la misma limitación, ya que el desarrollo del doctorado a tiempo completo durante tres cursos requirió una planificación meticulosa de las fases de trabajo para garantizar el cumplimiento de los objetivos. Esto se debió a la necesidad de compaginar la investigación con las responsabilidades familiares y laborales. La considerable dedicación exigida para el análisis de datos y la redacción hizo necesario utilizar periodos vacacionales para avanzar en dichas tareas.

Además, la investigación dependió de recursos propios, lo que obligó a una gestión cuidadosa de herramientas como ordenadores, grabadoras y software de análisis cualitativo para optimizar su uso.

Limitaciones propias del estudio de caso

El enfoque de estudio de caso, si bien valioso por la profundidad y contextualización que ofrece, presenta alguna limitación. Los hallazgos obtenidos, aunque proporcionan información significativa y permiten la generación de un modelo que puede inspirar otros proyectos, están intrínsecamente vinculados al contexto específico del Ateneu Popular 9 Barris. Por ello, no pueden extrapolarse de manera directa y acrítica a otros entornos sin considerar sus particularidades.

Reflexividad e influencia del investigador

Como investigador vinculado al proyecto, resultó fundamental gestionar la reflexividad y mitigar el impacto de mis propios sesgos y preconcepciones. Si bien mi experiencia previa en el ámbito del circo social representó una ventaja para la comprensión del contexto, también planteó un desafío en términos de mantener la objetividad durante el análisis e interpretación de los datos. Para acercarme a la investigación de forma rigurosa y confiable, implementé diversas estrategias, entre ellas los grupos de discusión, la discusión pública, el apoyo de un grupo de soporte y la triangulación de datos, que contribuyeron a garantizar la rigurosidad del proceso investigativo.

Escasez de investigaciones previas sobre el circo social

Una de las principales dificultades fue la escasa literatura científica y teórica disponible sobre el circo social, un campo emergente que aún carece de un marco conceptual sólido. No obstante, esta limitación también representó una oportunidad para realizar una contribución significativa tanto al ámbito profesional como al académico. Esta tesis se posiciona, por tanto, como un aporte valioso al campo, estableciendo bases para investigaciones futuras y reforzando el rol del circo social como una herramienta educativa y comunitaria de relevancia.

Sobre las técnicas de recopilación de datos

- Entrevistas: La principal limitación fue la disponibilidad de las personas participantes, condicionada por sus responsabilidades laborales y familiares, tal como hemos comentado. Además, el proceso de transcripción de las entrevistas demandó una considerable inversión de tiempo y resultó ser altamente costoso.
- Observación no participante: Una de las mayores dificultades fue el acceso inicial al contexto investigado y la construcción de confianza con los participantes. Si bien

mi vínculo previo con el Ateneu Popular 9 Barris facilitó la entrada al equipo profesional, fue necesario cierto tiempo para que el alumnado aceptara la presencia del investigador como algo cotidiano y natural. Por otro lado, en un momento del proceso, la información recopilada comenzó a repetirse y mostró signos de saturación. Para abordar esta situación, se cambió el día de observación y se incorporó una persona de apoyo que ofreció una perspectiva fresca durante cuatro sesiones.

- Grupos de discusión: La principal dificultad fue la disponibilidad de las personas participantes, igualmente afectada por sus compromisos laborales y familiares, lo que obligó a realizar cambios en las fechas programadas.
- Análisis documental: La diversidad de documentos disponibles representó un desafío, ya que fue necesario organizarlos meticulosamente para extraer el máximo de información relevante en relación con los objetivos de la investigación. Este proceso incluyó la tarea compleja de analizar y seleccionar información significativa de un documental emitido por TV2.

Uso de Atlas.ti

El empleo de Atlas.ti como herramienta principal para el análisis cualitativo implicó la necesidad de un periodo inicial de aprendizaje del software, lo cual requirió una inversión significativa de tiempo. No obstante, esta dedicación fue valorada como altamente positiva debido a los buenos resultados obtenidos. A pesar de ello, la falta de un conocimiento más profundo del programa dejó al investigador con la percepción de que podría haberse aprovechado aún más su potencial.

Redacción final de la tesis

La redacción final del documento presentó diversas dificultades específicas, entre las que se destacan:

- Síntesis de la información: La integración de un volumen considerable de datos cualitativos en un texto coherente y estructurado resultó una tarea compleja, que requirió múltiples revisiones para garantizar tanto la claridad como la fluidez narrativa.
- Equilibrio entre descripción y análisis: Fue necesario alcanzar un balance adecuado entre ofrecer descripciones detalladas de los fenómenos estudiados y realizar un análisis profundo que conectara dichas observaciones con los objetivos de la investigación.

- **Coherencia argumentativa:** Garantizar que todas las secciones del documento estuvieran alineadas con los objetivos y preguntas de investigación implicó una planificación cuidadosa, además de revisiones constantes para mantener la consistencia argumentativa.

A pesar de estos desafíos, este esfuerzo permitió la presentación de un documento final de alta calidad, que expone de manera clara tanto el proceso como los resultados de la tesis doctoral.



Cuarta parte

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Capítulo 10

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN CLAVE DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN EL CIRCO SOCIAL

A continuación, se presentan la discusión de los resultados con el marco teórico a partir de la triangulación de la observación no participante, las entrevistas, la lectura de documentos y los grupos de discusión y contraste. Se ha decidido realizarlo de esta manera porque permite una mayor comprensión y mejora la presentación. Los resultados como tales son un listado de citas agrupadas por temáticas y espacios de participación que son accesibles en el anexo 9. Y, la explicación de cómo se extraen los resultados se puede ver en detalle en el apartado de Fase 3. Análisis de la información del *Capítulo 9. El desarrollo del proceso de investigación*.

Este capítulo responde a los objetivos de investigación:

- Analizar la definición de participación y ciudadanía en el contexto de circo social.
- Explorar cómo se interpretan y aplican los conceptos de participación y ciudadanía en las prácticas educativas del circo social.

Y responde a las siguientes preguntas formuladas en la presentación y justificación de la investigación:

- ¿qué entienden por participación y ciudadanía de manera generalizada los equipos sociales y educativos en el contexto del circo social?
- ¿qué condiciones son necesarias para facilitar la participación y la construcción de ciudadanía en el contexto de circo social?

10.1. El concepto de ciudadanía en el contexto del circo social

El sentimiento de pertenencia es un pilar central en el concepto de ciudadanía y no es un fenómeno espontáneo. Las entrevistas realizadas confirman esta visión, al vincular la ciudadanía con el sentimiento de pertenencia, tanto a nivel local como global. Uno de los

entrevistados señala: “Ciudadanía sería formar parte de una sociedad muy grande que es el planeta tierra pues a partir de ahí se va reduciendo cada vez hasta que llegas a la piel que es cuando sales de tu casa. Entonces es tu barrio” (134:13, 62 in Entrevista inicial FLH), mientras que otra entrevistada destaca la relación de la ciudadanía con las raíces en un lugar: “Ciudadania penso en estar tenir un sentiment d’arrels a un lloc. O sigui la primera cosa que em surt al cap és això sentir-me ciutadana d’aquest lloc” (140:12, 35 in Entrevista inicial FSE).

Asimismo, se percibe una ciudadanía que no depende exclusivamente del estado administrativo, sino del sentido de pertenencia al lugar en el que se habita: “Penso que tinc més aquesta visió de ciutadana del món” (140:13, 36 in Entrevista inicial FSE), una postura que también es respaldada por otra entrevistada: “Yo en realidad no digo que me siento ni argentina ni española, me siento del lugar en el que estoy en ese momento” (137:12, 27 in Entrevista Inicial FBC). Estas miradas difieren de la definición clásica de ciudadanía de Marshall y Bottomore (1998 p.37) que la define como “la ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad”. Y se aproxima de una manera clara al concepto de ciudadanía del Consejo de Europa (2018, p. 15) que hace referenci a “todas las personas que se ven afectadas por los procesos de toma de decisiones democráticas y que pueden comprometerse con los procesos e instituciones democráticas”.

La lectura de los documentos estudiados revela la situación de vulnerabilidad está profundamente vinculado a la participación colectiva y a la acción ciudadana. Esto es evidente desde el mismo nacimiento del proyecto general del Ateneu Popular 9 Barris, que surgió como respuesta a las necesidades concretas del momento a través de la acción: “El projecte neix de l’acció col·lectiva i reivindicativa dels veïns i veïnes de Nou Barris” (252:1, 70 in Lectura memo_projecte Memòria anual 2020). Estas necesidades tal como hemos visto en el marco teórico se han agravado en un contexto de globalización económica (Fonseca, 2018) donde el poder ha dejado de estar exclusivamente en manos de los estados-nación y se encuentra cada vez más concentrado en grandes corporaciones económicas (Bauman, 2007). Esto se manifiesta en la actualidad y concretamente en el contexto de circo social, tal como se refleja en la memoria de la Taula de Franja, donde se afirma que este proyecto surge para “donar respostes conjunts i col·lectives a les necessitats socials detectades entre els joves [...]”. A més a més cal afegir-hi situacions d’alta vulnerabilitat social. Baix nivell socioeconòmic joves nouvinguts i sense xarxa minories ètniques i situacions familiars complicades” (253:1, 4 in Lectura memo_projecte MEMÒRIA TÈCNICA DEL PROJECTE JULIOLS DE FRANJA 2023). En este marco, la Educación Social desempeña un papel crucial al denunciar y visibilizar las desigualdades que deja

la globalización, haciendo audibles las voces de quienes enfrentan estas realidades (Ruiz-Román, 2017). Además, entronca con el Consejo de Europa (2010) cuando plantea que el aprendizaje ciudadano a lo largo de toda la vida y en diversos contextos, promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permitan a las personas ejercer y defender sus derechos democráticos, valorar la diversidad y participar activamente en la vida democrática.

El concepto de ciudadanía surge y se fortalece a través de la participación, que conecta a los individuos con su entorno inmediato y colectivo, generando vínculos que trascienden lo personal para convertirse en acción colectiva. “L’Ateneu vol impactar en el seu entorn per a la promoció del canvi social i que l’entorn impacti a l’Ateneu” (252:1, 70 in *Lectura memo_projecte Memòria anual 2020*). Ciudadano o ciudadana es quien se involucra en procesos de cambio y mejora de lo que es común donde el concepto adquiere diferentes adjetivos, como global, activa, crítica o transformadora, que “acentúan la participación de las personas en la esfera pública, y más concretamente, en los temas que les conciernen” (Fonseca, 2018, p. 107).

El circo social, en este contexto, se presenta como una herramienta clave para la creación de nuevas relaciones y para la construcción de un sentido de comunidad. Tal como expresa una de las personas entrevistadas: “el circo social lo que pretende es abrir relaciones nuevas, sanas y donde se pueda construir un relato de vida de territorio” (144:20, 103 in *Entrevista inicial FLR*). Este enfoque entiende la acción socioeducativa como un proceso emancipador y transformador que se caracteriza por tres cualidades esenciales (Benedicto y Morán, 2002, citado por Fonseca, 2018): la inclusión a partir del conocimiento de la propia realidad, los derechos y las oportunidades existentes; la participación basada en el sentimiento de pertenencia, la implicación activa y la responsabilidad personal frente a los desafíos colectivos; y la influencia enfocada en la relación directa entre la participación y el logro de resultados concretos.

Otro aspecto fundamental que emergió de las entrevistas es que la ciudadanía no está restringida por el estatus legal o el origen. La idea de “ser ciudadano” se entiende como el acto de convivir en un lugar concreto y compartir un contexto común, independientemente de tener o no un documento oficial que lo certifique. “Para mí la ciudadanía serían las personas que convivimos conjuntamente, todo el colectivo. No excluiría a nadie” (136:10, 64 in *Entrevista inicial FRU*). Como señala otra persona entrevistada: “Ciudadania és el fet de viure en un lloc és una gent que té un context en comú en el que conviu i per tant aquesta convivència fa que passin coses” (148:43, 111 in *Entrevista inicial TAI*). Estas afirmaciones entroncan directamente con uno de los grandes enfoques de la ciudadanía explicado por Fonseca (2018). Se trata de enfoque comunitario el cual da prioridad a la

solidaridad y a los vínculos entre los grupos sociales, colocando el bien común por encima de los derechos individuales.

Desde esta perspectiva, el ciudadano es aquel que pertenece y se identifica con una comunidad. Incluso aquellos sin documentación oficial siguen siendo parte de la sociedad y experimentan tanto los beneficios como los problemas de formar parte de ella: “Aunque no tengas ese DNI si estás aquí formas parte de esa ciudadanía. Para bien y para mal. O sea, legalmente si no lo tienes, vas a tener muchos problemas, pero eres una parte de esa sociedad” (139:6, 88 in Entrevista inicial FJB). Nos lo confirma el marco teórico con la aportación de Gutiérrez y Ordaz (2019) cuando afirma que en España viven regularmente unos 4,7 millones de extranjeros mayores de 18 años, de los cuales el 73% no pueden votar en las elecciones municipales.

La ciudadanía, además, implica una combinación de derechos y deberes, tanto individuales como colectivos. Como señala una de las personas entrevistadas: “Tenir uns drets i uns deures tant individuals com col·lectius” (148:44, 111 in Entrevista inicial TAI). Esta mirada entronca con el enfoque republicano moderno concibe al ciudadano como alguien que se “entiende a sí mismo en relación con la ciudad, porque considera que la garantía de su libertad estriba en el compromiso con las instituciones republicanas y en el cumplimiento de sus deberes para con la comunidad” (Peña, 2003, p. 240).

El concepto de ciudadanía, por tanto, se define en Ateneu Popular 9 Barris desde la adopción de valores compartidos y la responsabilidad social. El marco pedagógico del Ateneu define claramente estos valores: “es desenvolupen activitats culturals educatives i processos socials orientats pels següents valors: Democràcia/horitzontalitat, Transparència, Cultura i Accessibilitat, Proximitat/territori” (251:3, 3 in Lectura memo_projecte Marc Pedagògic_versió DEF). Estos valores, aplicados en la acción cotidiana, sirven para construir relaciones respetuosas y participativas dentro de la comunidad: “Aplicar els valors del que hauria de ser una ciutadania respectuosa i amb certes qualitats i posar aquests valors en joc constantment” (251:6, 9 in Lectura memo_projecte Marc Pedagògic_versió DEF). Es una posición contraria a la que plantea Fonseca (2018), que habla de situaciones en las que los vínculos sociales se establecen a partir de intereses y de la relación coste-beneficio de estos. Visto de otra manera, el vínculo ciudadano pasa a ser vínculo clientelar. Justamente el Ateneu Popular 9 Barris se posiciona de manera diferente y asume un compromiso. Es una ciudadanía activa, tal como afirma Carrillo (2013) con un punto de encuentro entre la normativa, los procesos de socialización y los valores personales que otorgan sentido de pertenencia y justicia con respecto a la comunidad en la que se vive.

El planteamiento sobre el concepto de ciudadanía en el contexto social es confirmado de manera clara y rotunda en los grupos de discusión para el contraste. Es una de las personas formadoras la que afirma que “en términos generales, es lo que hacemos. Es correcto y está alineado con nuestros objetivos” (266:1 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3). Y para una profesional del ámbito social “se nota que hay mucho más trabajo detrás del que solemos percibir, y es muy positivo verlo reflejado” (266:2 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3). Y es confirmado por las profesionales comunitarias al poner en valor la idea de ciudadanía ya que que “investigar què tenen en comú aquests docents. Hi ha moltes coses que poden influir en la manera com fan les coses” (267:14 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16).

El concepto de ciudadanía en el contexto del circo social del Ateneu Popular 9 Barris se centra en un sentimiento de pertenencia y en la participación como pilares fundamentales para generar vínculos comunitarios, superar vulnerabilidades y promover la transformación social. Este enfoque entiende la ciudadanía como un proceso inclusivo, donde la acción colectiva, los valores compartidos y la implicación individual permiten a las personas construir una convivencia solidaria y ejercer sus derechos y deberes democráticos, independientemente del estatus legal o administrativo.

10.2. Elementos clave para la caracterización de la ciudadanía

La ciudadanía, tal como se trabaja en el contexto del circo social del Ateneu Popular 9 Barris, se caracteriza por una serie de elementos fundamentales que la convierten en un concepto dinámico y profundamente transformador.

En primer lugar, el acceso a la cultura desde el enfoque de los derechos culturales (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; Convenio de Faro, 2005; Friburgo, 2007) emerge como un componente esencial para el desarrollo de capacidades y valores colectivos. Tal como se destaca en los documentos: “la funció de la cultura és alimentar les capacitats i potencialitats de la població amb petites i grans creacions amb informacions coneixements valors i sabers sovint imperceptibles però indispensables i insubstituïbles” (252:3, 74 in Lectura memo_projecte Memòria anual 2020). De esta forma, la cultura es una herramienta esencial para abordar la “inadecuación humana” (Garcés, 2018, 01:15-02:30), que impulsa a los individuos y a las sociedades a elaborar continuamente significados y formas de vida. La cultura no solo enriquece a nivel personal, sino que fomenta el crecimiento comunitario, constituyéndose en un motor indispensable para la construcción

de ciudadanía. Lo subraya (Monclús, 2018) cuando afirma que “solo en comunidad puede desarrollarse plenamente la persona” (p. 44).

El Ateneu asume la cultura como una herramienta educativa que le permite desarrollar su compromiso con la promoción del acceso a la cultura como un derecho humano fundamental. Como se afirma en los documentos:

“En això l'Ateneu assumeix una funció educadora fomentant l'accés a la cultura com a característica humana fonamental i per tant com un dret humà que potencia les llibertats de les persones i dels pobles que engloba la generació de les condicions i l'accés als recursos per a crear mostrar i compartir cultura” (252:5, 96–97 in Lectura memo_projecte Memòria anual 2020 (formació) - definitiu).

Esta afirmación enlaza con Monclús (2018), cuando dice que “el acceso a un repertorio de códigos estéticos bien elaborados y de calidad motiva a los ciudadanos a involucrarse en actividades culturales” (p. 63). Por tanto, fomentar las condiciones y los recursos necesarios para crear, mostrar y compartir cultura es esencial para potenciar las libertades individuales y colectivas, y para promover una ciudadanía inclusiva y participativa. Se reconoce así la cultura como un componente vital del desarrollo humano.

Además, el aprendizaje de habilidades para la vida es otro elemento clave que refuerza la ciudadanía. A través del circo social, las personas desarrollan destrezas físicas y artísticas, a la vez que adquieren valores esenciales como la solidaridad, el respeto y la responsabilidad. Esta propuesta, como se describe, “És una proposta de formació artística i d'educació en valors encaminada a la transformació de la persona i el seu entorn més immediat” (251:1 p 2 in Lectura memo_projecte Marc Pedagògic_versió DEF), demuestra cómo las técnicas circenses ayudan a los participantes a enfrentar desafíos cotidianos y a transformar sus entornos de manera positiva. Conecta plenamente con la definición de la red europea de circo social Caravan cuando lo describe como “una herramienta innovadora para la educación y la inclusión social de niños, jóvenes y adultos con menos oportunidades. Una herramienta intercultural que favorece los vínculos comunitarios entre los y las participantes, elevando su autoestima y confianza, mejorando su alfabetización física y desarrollando sus habilidades para la vida” (Dubois et al., 2014, p. 9).

Este enfoque refuerza la idea de que el circo social enseña no solo a sobrevivir, sino a prosperar en la sociedad actual: “es una forma de comprender la vida... cómo enfrentarte a la vida, cómo resolverla, cómo vivir; más que enfrentarse, es cómo sobrevivir a esta sociedad” (135:3, 10 in Entrevista Inicial FAS). Y se reafirma con la frase: “en general, es usar esta técnica circense para caminar en la vida” (135:5, 12 in Entrevista Inicial FAS). Este proceso fomenta la confianza en sí mismos y en sus capacidades para manejar situ-

aciones difíciles. Es un llamado a desarrollar la creatividad entendida como capacidad de resolver problemas desde perspectivas novedosas y alejadas de los enfoques habituales Friggeri (2011). Como se refleja en las palabras de una de las personas entrevistadas: "A través del aprendizaje de la técnica circense, se enseña cómo resolver diferentes problemas que te vas encontrando en la vida" (135:4, 12 in Entrevista Inicial FAS). Idea que entronca con el concepto de "lecciones de vida" (Lafortune y Bouchard, 2013, p. 50) que consiste en trabajar con los participantes para establecer conexiones entre el aprendizaje de las disciplinas circenses y las dinámicas de la vida en sociedad. Y nos conecta con la idea de transferibilidad a diversos contextos que tiene el propio concepto de competencia (Carrillo, 2013; Le Boterf, 2000; Perrenoud, 2004).

El pensamiento crítico y el análisis reflexivo constituyen otro pilar fundamental del concepto de ciudadanía desarrollado en este contexto. La capacidad de cuestionar el entorno y reflexionar sobre él se fomenta a través de actividades que trascienden las técnicas artísticas, trasladando el aprendizaje a ámbitos sociales y culturales: "Cultivar el pensament crític per traslladar l'experiència del circ a altres àmbits de la vida de les participants" (251:6 p 9 in Lectura memo_projecte Marc Pedagògic_versió DEF). Parafraseando a Flórez y Laguna (2016), el circo social se concibe como un proceso educativo integral orientado a la vida, ofreciendo a los participantes la oportunidad de desarrollar sus habilidades de comunicación, capacidades físicas y actitudes personales. Este enfoque fomenta la toma de una posición crítica frente a las situaciones que puedan surgir en el ámbito del arte circense, al tiempo que invita a reflexionar sobre los acontecimientos sociales del entorno.

El Ateneu Popular 9 Barris trabaja la horizontalidad bajo un marco de gestión colaborativa que crea un ambiente de profunda democracia y participación, conocido como Gestión Comunitaria. En la cita: "l'Ateneu Popular 9 Barris és un centre sociocultural públic que funciona segons el model de gestió comunitària; el qual parteix de l'acció ciutadana i de la proximitat al territori i entén l'acció cultural i artística com a eina d'incidència social" (251:2, 3 in Lectura memo_projecte Marc Pedagògic_versió DEF), se destaca que el centro promueve actividades culturales y artísticas, utilizándolas como herramientas para generar un impacto social en la comunidad. Este enfoque conecta con otro de los conceptos claves que nos plantea Friggeri (2011). Concretamente, el de la transformación a través del arte que permite experimentar colectivamente emociones y acciones cotidianas, utilizando códigos no verbales para visualizar problemas invisibles y comprenderlos de nuevas maneras. Este proceso impulsa soluciones colaborativas y creativas, promoviendo cambios tanto individuales como grupales. Así, las disciplinas artísticas se convierten en herramientas transformadoras que repiensen el mundo y evitan que la sociedad permanezca atrapada en modelos rígidos.

Este modelo de gestión comunitaria no se limita únicamente a la promoción de actividades, sino que también abre canales de participación democrática y transparente para que las personas se involucren en la toma de decisiones. Esto se refleja en la cita: “aquest model de gestió possibilita canals de participació oberts i transparents en la presa de decisions i en la realització d’activitats” (251:2, 3 in Lectura memo_projecte Marc Pedagògic_versió DEF). La democracia en contextos artísticos es otro elemento clave de Friggeri (2011, p.10) porque crea un espacio inclusivo donde se diluyen diferencias socioeconómicas y culturales, fomentando valores como la solidaridad, el trabajo en equipo y el apoyo mutuo. Además, tal como plantea Rodríguez-Villasante (2002), estas prácticas deben evitar la burocratización y mantenerse conectadas con las realidades inmediatas. Se subraya aquí la importancia de la apertura y la transparencia en la gestión, permitiendo que los miembros de la comunidad no solo participen en las actividades del centro, sino que también tengan una voz activa en la toma de decisiones.

El protagonismo de las personas se convierte en un elemento fundamental para el concepto de ciudadanía manejado en el Ateneu Popular 9 Barris. La ciudadanía implica formar parte activa de la sociedad y participar en la toma de decisiones. En el contexto del circo social, se promueve una concepción de ciudadanía activa que va más allá de la simple pertenencia pasiva a la sociedad. Se busca que los y las participantes se involucren directamente en los procesos comunitarios, asumiendo un rol protagónico en la toma de decisiones y en el cambio social. Esto queda reflejado en la cita: “formar parte y ser parte activa de la sociedad [...]. No ser un simple espectador [...] creerse que puedes hacer algo para poder cambiar lo que está pasando en el barrio” (138:11, 111 in Entrevista inicial TLA). Aquí se subraya la importancia de que las personas, especialmente las personas jóvenes, se sientan empoderadas para actuar en su entorno, dejando de ser meros observadores y asumiendo un papel transformador en su comunidad. Esta idea sustenta la mirada de Aguilar y Buraschi (2023) cuando recalcan la importancia de la promoción de una ciudadanía emancipadora, que no solo cuestiona las estructuras establecidas, sino que también busca transformar la sociedad hacia un modelo inclusivo y equitativo. Se destaca la relevancia de la participación de los individuos en la sociedad. Esta idea queda claramente expresada en la siguiente cita: “la ciudadanía son las posibilidades de participación de la persona dentro de la sociedad” (137:10, 25 in Entrevista inicial FBC). Para ellos es necesario disponer de competencias ciudadanas tal como plantea Olga Carrillo (2013) cuando dice que estas “entregan a las personas la capacidad para participar en múltiples contextos, ámbitos sociales y laborales” (p. 213).

Como hemos visto, la ciudadanía implica un análisis crítico de la realidad que se está viviendo, para poder generar de manera creativa un producto que refleje estas experiencias. Riquelme et al. (2016) consideran que el circo social tiene como objetivo “explorar y

fortalecer las habilidades de un individuo, grupo o comunidad, promocionando espacios de participación social” (p. 12). Este proceso se articula a través del protagonismo de las personas jóvenes, quienes, mediante su voz, explican y analizan su vida cotidiana. Al mismo tiempo, los equipos profesionales generan un ambiente que facilita la construcción de individuos arraigados en su territorio, con la capacidad de incidir en su entorno para generar bienestar personal y comunitario. AltroCirco (2014), la red de circo social en Italia considera necesario prestar especial atención a la relación con el territorio y la comunidad y una estrategia eficaz de promoción de la salud en el territorio, es decir, como la “gestión responsable de la propia senda de crecimiento y cohesión social, a través de la lucha contra el malestar y la ampliación de oportunidades de participación y de desarrollo individual y comunitario” (p. 2). Y siguiendo la perspectiva de Paulo Freire (1970), se entiende como un acto de “concientización”. Este proceso implica una transformación tanto personal como social, en la cual las personas toman conciencia de las dinámicas de opresión que estructuran las relaciones de poder en las que participan a la vez que se empoderan para actuar sobre ellas, contribuyendo de manera activa a la construcción de una sociedad más equitativa y justa (Aguilar y Buraschi, 2023). Esto idea confirma los cuatro niveles de acción del circo social: el individual, el grupal y el comunitario (Alcántara, 2022; Ballester y Alcántara, 2020) y además el nivel sociopolítico que nos propone Colarte (2017). Esta es, según este último autor, la manera de no caer en el asistencialismo.

Introducir la reflexión sobre la realidad que envuelve a las personas participantes a través de los retos sociales en una sociedad globalizada marcada por desigualdad y la diversidad la educación se presenta como una herramienta fundamental (Zabala y Arnau, 2008) para avanzar hacia ideales como la paz, la libertad, la equidad y la justicia social. Y queda confirmado por el Consejo de Europa, cuando dice que “el objetivo no es enseñar a los alumnos qué es lo que deben pensar, sino cómo pensar, para poder moverse en un mundo donde no todos piensan como ellos, pero donde cada uno de nosotros tenemos el deber de defender los principios democráticos que permiten la coexistencia de todas las culturas” (Consejo de Europa, 2018, p. 8). En este contexto, los retos sociales identificados son múltiples y han sido referenciados a través de diferentes técnicas de recogida de datos. Se identifican los siguientes:

- Antirracismo
- Desigualdad de género
- Acceso a oportunidades y derechos
- Cambio Climático
- Salud comunitaria

Antirracismo

Las personas entrevistadas destacan los desafíos y esfuerzos relacionados con la lucha contra el racismo y la creación de espacios equitativos, especialmente en entornos diversos como el circo social. Estos espacios son escenarios donde pueden surgir comportamientos racistas debido a la interacción entre personas de diferentes culturas: “se ven comportamientos racistas porque trabajamos con un montón de gente” (133:25, 89 in Entrevista Inicial FJL). Este reconocimiento permite abordar de manera proactiva tales actitudes y trabajar hacia su erradicación. Asimismo, se destaca el apoyo a jóvenes migrantes en situaciones extremas, como aquellos que llegan en patera sin documentos ni redes familiares: “espacios de acogida de chavales que han llegado en pateras sin papeles sin familia” (134:9, 34 in Entrevista inicial FLH). Estos proyectos buscan ofrecerles un espacio de integración y acompañamiento frente a las barreras sociales y legales: “precisament tracten de trencar o tracten d’equilibrar una mica. Hi ha uns aspectes en els quals no podrem entrar però com a mínim no perpetuarem aquest tipus d’exclusions” (148:49, 123 in Entrevista inicial TAI). Esta idea enlaza con el planteamiento de Aguilar y Buraschi (2023) cuando recalcan la necesidad por un compromiso profundo con las relaciones humanas donde se cuestiona las estructuras establecidas, y se busca encaminar la sociedad hacia un modelo inclusivo y equitativo

La desigualdad de género

Las cuestiones vinculadas a la desigualdad de género son centrales en el circo social, donde las personas participantes reflexionan sobre desigualdades de género y roles tradicionales. Este espacio fomenta un diálogo activo y desafía normas patriarcales al abordar temas como el machismo y el bienestar emocional: “se ha hablado de salud mental, bienestar emocional, red de apoyo con las amistades, de feminismos y machismo” (Observación 2024.5.10 DV podcast, 131). La desigualdad de género también se aborda mediante dinámicas artísticas, como debates iniciados a partir de canciones: “hablando de género, participaban con un trozo de canción, con una frase que aportaban al principio de la clase y a partir de ahí se iniciaba un debate” (139:4, 72 in Entrevista inicial FJB). Esto empodera a los participantes del circo social a reflexionar críticamente sobre normas culturales y expectativas de género. Y esto es gran importancia, porque tal como dice Prieto et al. (2019) analizar las desigualdades de género es clave para analizar las dinámicas de poder y desigualdad.

Acceso a oportunidades y derechos

“La justicia social es algo que como sociedad tenemos que caminar; y el circo es una herramienta muy rompedora (porque es muy estimulante expresiva) para lograr dar recursos y habilidades sociales. Sobre todo, cuando uno vive en un mundo de precariedad” (137:6, 14 in Entrevista inicial FBC). Esto posiciona al circo social como un espacio de transformación social y empoderamiento. Tal como plantea Alcántara (2022, p.64) “es una herramienta educativa [...] que permite la mejora de la persona y su implicación en el entorno más cercanos para cambiar sus relaciones y condiciones de vida”. Por tanto, el circo es un recurso para intervenir en contextos de desigualdad: “la búsqueda más bien de justicia es el paradigma para seguir” (137:5, 14 in Entrevista inicial FBC). Este enfoque subraya la importancia de garantizar el acceso a oportunidades y ejercicio de derechos en un marco de justicia social como eje motivador para combatir las disparidades y promover la equidad.

Cambio climático

El cambio climático aparece como uno de los temas abordado por las personas jóvenes en los espacios de reflexión y debate del circo social, particularmente en proyectos como los podcasts. Tal como se menciona: “los temas que trabajan en el podcast son salud emocional, satisfacción con la vida, cambio climático y soledad no querida” (Observación 2024.5.3 DV Generació CIRC_FICHA, 43), el cambio climático se incluye entre los temas centrales de discusión, lo que sugiere que las personas participantes están conectando esta crisis ambiental con su bienestar personal y social. Esto refuerza la idea de que el circo social es un espacio para la expresión artística, y también para la reflexión crítica sobre los problemas más urgentes del mundo actual como la crisis climática (Chomsky, 2020).

Salud comunitaria

Desde la mirada teórica es AltroCirco (2014), se considera el circo social una estrategia eficaz de promoción de la salud en el territorio, es decir, como “la gestión responsable de la propia senda de crecimiento y cohesión social, a través de la lucha contra el malestar y la ampliación de oportunidades de participación y de desarrollo individual y comunitario” (p. 2). Esta idea conecta con la documentación analizada y las entrevistas realizadas. Un ejemplo destacado es el “Taller de ràdio/podcast amb el projecte dels 3Ulls i del diagnòstic de Salut que s’està fent a través de l’ASPB” (Lectura Franja 20240321_Franja Jove_ACTA, 238).

El contraste con los grupos de discusión confirma que los elementos claves para la caracterización de la ciudadanía son compartidos. Para una de las personas formadora “efectivamente, el relato refleja bien lo que hacemos” (266:4 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3). Es el grupo de discusión con profesionales del ámbito comunitario el que resalta los retos sociales. Una de las profesionales comunitarias dice que “és important que aquestes iniciatives facin sorgir preguntes sobre els reptes socials que tenim. A nivell comunitari, això ho treballem molt” (267:5 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16). Toman una fuerza hacia la conexión comunitaria ya que tal como afirman “són temes que han tractat, que han treballat i que també han portat a nivell de classe. Aquestes aportacions no només queden al grup, sinó que també s’han compartit al barri, acompanyant aquests processos” (267:6 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16). También destacan los aprendizajes para la vida ya que “si he pogut fer això, puc fer altres coses. Això et dona una seguretat molt gran” (267:12 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16). Y uno de los profesionales del ámbito comunitario lo ejemplifica cuando dice que “els xavals que han fet circ són els que acaben vinculant-se més fàcilment en activitats com el voluntariat d’es-tiu o donant suport a altres projectes” (267:3 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16). Y continúa diciendo que las personas jóvenes que se socializan en el contexto del circo social “són més aventurers i oberts a noves experiències” (267:4 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16).

A modo de síntesis visual podemos situar los principales conceptos que permiten definir el concepto de ciudadanía que se maneja en el proyecto analizado (tabla 42).

Los elementos clave para la caracterización de la ciudadanía en el contexto del circo social del Ateneu Popular 9 Barris reflejan un modelo transformador y dinámico. El acceso a la cultura como derecho humano, el aprendizaje de habilidades para la vida, el fomento del pensamiento crítico, la horizontalidad en la gestión comunitaria, el protagonismo juvenil y la atención a retos sociales configuran un marco integral que trasciende la ciudadanía tradicional para abrazar una perspectiva inclusiva y participativa. Estos elementos no solo permiten comprender la ciudadanía como una construcción colectiva, sino que también evidencian su potencial para *promover valores democráticos, cohesión social y empoderamiento comunitario. En este sentido, el Ateneu demuestra que la ciudadanía no es un estado inmutable, sino un proceso continuo de transformación personal y social que responde a los desafíos contemporáneos. Al articular cultura, educación y comunidad, estos elementos clave contribuyen a la formación de una ciudadanía emancipadora, capaz de reflexionar, participar y transformar su entorno de manera crítica y creativa.*

Tabla 42

Caracterización de la ciudadanía en Ateneu Popular 9 Barris

ELEMENTO CLAVE	DESCRIPCIÓN
Accesibilidad a la cultura	La cultura, entendida como un derecho, es un componente esencial para el desarrollo personal y comunitario. A través de la transmisión de conocimientos, valores y saberes, la cultura fomenta el crecimiento colectivo y se constituye en un motor indispensable para la ciudadanía.
Aprendizaje de habilidades para la vida	El circo social combina formación artística con educación en valores, proporcionando herramientas prácticas para enfrentar desafíos cotidianos. Este aprendizaje transforma a los participantes en agentes activos de cambio, fomentando la solidaridad, el respeto y la responsabilidad.
Pensamiento crítico y reflexión	La capacidad de cuestionar y analizar el entorno es fundamental para una ciudadanía activa. Actividades como el uso de carteles sobre coeducación y debates fomentan la reflexión crítica, ayudando a los jóvenes a trasladar sus aprendizajes a diferentes ámbitos de su vida.
Horizontalidad	Basado en un modelo de gestión comunitaria, este enfoque integra la acción ciudadana con la proximidad al territorio. La gestión comunitaria asegura canales de participación abiertos y transparentes, permitiendo que los ciudadanos influyan activamente en su entorno.
Protagonismo	Se busca que los y las participantes en el circo social asuman un rol central en la toma de decisiones y en los procesos comunitarios. Este protagonismo fomenta que se empoderen, permitiéndoles pasar de ser observadores pasivos a agentes transformadores en su entorno.
Redes sociales	Estos retos son abordados a través la reflexión del entorno y utiliza el arte circense como una vía para generar conciencia y cambio social. Los retos que trabajan son: • Antirracismo • Desigualdad de género • Acceso a oportunidades y derechos • Cambio Climático • Salud comunitaria El papel de los equipos profesionales es fundamental para la creación de espacios donde los y las jóvenes pueden influir en su comunidad y contribuir activamente a su bienestar

Nota: Muestra de manera ordenada los principales conceptos que permiten definir el concepto de ciudadanía que se maneja en el Ateneu Popular 9Barris. Elaboración propia.

10.3. El concepto de participación en el contexto del circo social

Tal como hemos visto en los apartados anteriores, la participación es un elemento fundamental para la construcción de la ciudadanía, entendida no solo como una condición de pertenencia a una comunidad, sino como un proceso activo y dinámico de interacción con el entorno. Así, el presente capítulo explora como se entiende y se practica el concepto de participación en el contexto de circo social y se analiza sus implicaciones para el desarrollo personal, grupal y comunitario.

La participación de las personas en el contexto del circo social busca satisfacer las necesidades individuales de las personas participantes, y a la vez abordar las necesidades reales del territorio. La conexión con el barrio y la comunidad es, por tanto, un aspecto clave del proyecto, como se refleja en la cita: “estàs intentant respondre a una necessitat real i de persones que ja són properes” (144:3, 63 en Entrevista Inicial FLR). El proyecto, por lo tanto, trasciende el espacio físico en el que se realiza, generando un impacto positivo en la vida cotidiana tanto de los participantes como de la comunidad en su conjunto. Es claramente la participación comunitaria. Carrasquilla et al. (2014) define la participación comunitaria como el proceso a través del cual las personas son protagonistas y se organizan para defender sus intereses, buscar soluciones a sus necesidades, etc. Es un concepto que habla de vínculo social y apoyo mutuo. Y nos la confirma una persona entrevistada cuando afirma que la participación es “una manera de que se conozcan, teniendo en cuenta que vivimos en un barrio con muchísima gente, muchas personas. Entonces es una manera de participar de la vida de un barrio, de la vida de la comunidad. Porque luego esa participación que se da en el grupo, mientras se hace la actividad, trasciende más allá de las cuatro paredes donde se trabaja” (133:10, 31 en Entrevista Inicial FJL). Para algunos, el proyecto va más allá de ser una actividad educativa y se convierte en un recurso vital para encontrar sentido a su vida. Como menciona una persona entrevistada: “El Generació Zirc és com un petit tresor que té aquesta persona que li permet tirar endavant i trobar el sentit de la seva vida” (148:15, 31 en Entrevista inicial TAI). Este testimonio subraya cómo el circo social juega un papel clave en el bienestar personal y el estudio de general Cultural Learning Alliance (2017) nos lo confirma: las personas involucradas en las artes tienen un 38% más de probabilidades de reportar buena salud, resaltando su influencia en la calidad de vida y el bienestar

A través de la participación en las actividades circenses, se promueven valores esenciales que impactan en los individuos, fortalecen la cohesión social del grupo y, en última instancia, benefician a la comunidad. Como se destaca en una de las entrevistas, lo que se busca con esto valores es “que influyan luego en el día a día de cada persona y en su comunidad” (133:5, 19 en Entrevista Inicial FJL). Esta base es muy importante para poder

construir la dinámica de implicación personal y colectiva. Tal como dicen Jordi Baltà y Eva García (2016), las actividades artísticas fomentan el desarrollo de habilidades esenciales como la confianza, la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico y la expresión emocional. Aunque estas competencias pueden clasificarse de manera diversa según los estudios, su impacto en el ámbito personal e interpersonal es ampliamente reconocido.

Una de las principales aportaciones de la participación en el contexto de circo social es la profunda conexión entre las participantes y la cultura, entendida desde una perspectiva amplia que abarca la práctica, la creación, el consumo y la decisión sobre ella. Esto es muy importante porque la participación se da hibridada con la dimensión cultural en el marco de un proceso educativo. Mónica Pérez Muñoz (2002) dice que su propósito principal de la educación a través del arte es ir más allá del aprendizaje de las habilidades técnicas para situarse en la mejora de la calidad de vida de las personas. La cultura es el medio a través del cual se construye. Este enfoque permite no solo el acceso a la cultura, sino también la creación de espacios donde las personas jóvenes pueden ser agentes activos en la definición de lo que entienden por cultura. A través de los talleres (práctica), la muestra de trabajos (creación), la asistencia a espectáculos (consumo) y la toma de decisiones sobre el propio proyecto (participación), se materializan los derechos culturales (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; Convenio de Faro, 2005; Friburgo, 2007). En este sentido, las personas que forman parte del proyecto de circo social no son meros consumidores pasivos de productos culturales, sino que se convierten en protagonistas de sus propios procesos creativos. Como se expresa en el proyecto, “per impulsar l’expressió de la cultura es promou la participació activa oferint recursos i plataformes d’acció des dels valors de l’Ateneu per potenciar el sentit crític, la curiositat, el gaudi i l’experimentació” (252:4, 76 en Lectura memo_projecte Memòria anual 2020 (formació) - definitiu). Son protagonistas de su propio desarrollo cultural, como refleja la cita: “que puguin ser protagonistes en la seva pròpia cultura, en el seu propi barri, en el seu propi dia a dia” (148:17, 33 en Entrevista inicial TAI). Y lo corrobora Monclús (2018, p.151) cuando sitúa que la participación facilita la reflexión sobre los valores y la realidad social a través de experiencias estéticas, y el arte ayuda a las personas a establecer relaciones sensibles con su entorno y a imaginar futuros posibles. Este enfoque conecta el arte con la educación, transformándolo en un vehículo para el aprendizaje crítico y la expresión creativa.

La participación en el circo social también se maneja como una herramienta que facilita conocer y valorar las opiniones de los demás a través de la interacción entre personas que, en un principio, no se conocen. Esta creación de lazos sociales es un primer paso hacia la consolidación de una comunidad más unida. La participación se concibe como una herramienta de uso voluntario, fundamentada en un proceso de implicación tanto

personal como colectiva, orientada hacia la mejora del individuo y su entorno (Alcántara, 2011). Como se menciona en las entrevistas al trabajar el conocimiento entre las personas “porque todas las personas que vienen no quieren decir que se conozcan entre sí” (133:1, 59 en Entrevista Inicial FJL). Como explica un entrevistado: “Cuando hablábamos lo de género. Si tú estás participando ahí. Ver las opiniones de los otros. Tú puedes dar la tuya. Ahí ya se genera como un conocimiento del otro” (139:8, 104 en Entrevista Inicial FJB). Este proceso de interacción y construcción de relaciones permite que el alumnado se sientan parte de algo más grande, lo que refuerza aún más su sentido de pertenencia: “veus que formes una petita part d’una part més gran. Si fos un projecte aïlladet crec que no hi hauria aquest sentiment de pertinença” (143:8, 88 en Entrevista Inicial FMC). Esta percepción conecta con Monclús (2018) cuando plantea que estas prácticas artísticas y culturales, si se realizan desde una perspectiva inclusiva, actúan como catalizadores para la participación ciudadana y la generación de redes de apoyo en comunidades desfavorecidas. Este proceso de conocimiento mutuo permite al alumnado construir redes de apoyo y confianza, fundamentales para la creación de una comunidad sólida y cohesionada a partir “dels valors de la persona i també de les relacions i del grup amb el seu context, i amb la comunitat” (148:1, 19 en Entrevista inicial TAI).

Uno de los aspectos clave señalados por las personas entrevistadas es la importancia de abrir las actividades del proyecto de circo social al barrio, con el objetivo de involucrar a la comunidad y abordar las problemáticas específicas de los barrios que rodean al Ateneu Popular 9 Barris. La apertura de estas actividades no solo busca dar visibilidad al proyecto, sino también generar un impacto directo en la comunidad a través de la participación. Ascensión Moreno (2016, p.15) enmarca esta idea en la mediación artística donde define el arte y la educación como herramientas clave para “acompañar a personas y grupos en procesos de desarrollo comunitario y en la construcción de una cultura de paz”. Tal como, se menciona en las entrevistas, las actividades “tenían que ser abiertas al barrio” (133:1, 10 en Entrevista Inicial FJL) ya que es “una manera de intentar conectar con la comunidad” (133:2, 10 en Entrevista Inicial FJL). Este enfoque pretende responder a “las problemáticas propias de estos barrios de la periferia” (133:3, 10 en Entrevista Inicial FJL). La práctica circense fomenta conexiones con el entorno cercano, como la familia, las amistades o espacios comunitarios como plazas y centros sociales. Además, genera una mediación entre las personas participantes y su comunidad, provocando cambios en la percepción mutua (Lafortune y Bouchard, 2013).

La participación de las personas en el contexto del circo social tiene un impacto transformador en su desarrollo personal y en la percepción que la comunidad tiene de ellas. En concreto, este proyecto se erige como una herramienta clave para romper los estereotipos negativos asociados a la juventud, especialmente aquellos relacionados con el

comportamiento antisocial o la falta de compromiso. A través de las actividades del circo social, las personas jóvenes ganan visibilidad en la comunidad, además de que su esfuerzo y creatividad son reconocidos. Es el artículo 5 del Convenio de Faro (2005) sobre los Derechos Culturales el que da un marco claro sobre esta realidad, ya que se sitúa en la importancia del papel activo de las comunidades en la definición, interpretación y gestión de su patrimonio cultural, enfatizando su involucramiento como un mecanismo para fortalecer la cohesión social. Participar en el circo social permite que dejen de ser percibidos como “problemáticos” y pasen a ser vistos como personas creativas y con talento. “La participación [...] crea oportunidades para el desarrollo de capacidades, especialmente para aquellas personas que tradicionalmente han sido excluidas, y fomenta o expresa un sentimiento de identidad hacia una comunidad, siempre que se practique en clave de equidad” (Folgueiras, 2005, p. 58) y esto queda sustentado en la práctica diaria, como se señala en una de las entrevistas, la gran diferencia que hay entre que “te referencian como el que está en la esquina liándola o que te referencien como el que está haciendo malabares en la esquina. Hay un camino. Tienes un lenguaje artístico en lugar de un lenguaje beligerante” (137:18, 33 in Entrevista inicial FBC). Este cambio de percepción transforma la imagen de los y las jóvenes ante la sociedad, a la vez que les otorga un nuevo sentido de propósito y pertenencia. Para (Pérez y Zamora, 2020) esto significa disponer de espacios que faciliten el encuentro y la construcción de relaciones colectivas. La participación se concibe desde una perspectiva colectiva, orientada a fortalecer el tejido social, adquiere un carácter inclusivo que fomenta la cohesión social.

Un ejemplo claro es cuando las actividades del circo se llevan a las calles, involucrando a la comunidad de manera directa. Como uno de los entrevistados señala, “los mismos chavales que participan ven que el vecino les aplaude y le agradece y eso crea un cambio de relación en el barrio a la hora de verse” (133:12, 35 in Entrevista Inicial FJL). Este reconocimiento público refuerza la autoestima de las personas jóvenes, a la vez que mejora las dinámicas de interacción entre generaciones, creando un ambiente comunitario más inclusivo y comprensivo. Según Pérez (2008), el circo social cuando se practica en la comunidad, en entornos cercanos a los participantes, como plazas, calles o centros comunitarios, fomenta el sentimiento de pertenencia, el reconocimiento del grupo y la comunidad a la que se pertenece. Y tiene factores protectores y socializantes porque fortalece la confianza, la autoestima y el sentido del humor, mientras sensibiliza y potencia la reflexión de los participantes, sus familias y la comunidad.

De esta manera, la participación conecta directamente con los cuatro niveles de acción del circo social: el individual, el grupal y el comunitario (Alcántara, 2022; Ballester y Alcántara, 2020) y, además, el nivel sociopolítico que nos propone Colarte (2017) al conectarse con la mejora de necesidades personales y colectivas a la vez que se conecta con retos

sociales más globales. A la vez enlaza con la idea de itinerarios participativos que promueven el aprendizaje de habilidades necesarias para incrementar la implicación en proyectos (Alcántara, 2017; Giner et al., 2013). Esto permite a las personas iniciar su vínculo con el proyecto como consumidoras de actividades y avanzar progresivamente hasta asumir decisiones que afecten al proyecto en su conjunto. Así se recoge en la investigación de Alcántara (2022) donde se identifican 6 espacios de participación. En ellos se ponen en práctica y se aprenden las competencias para una cultura democrática. El trabajo de campo realizado en esta tesis doctoral ha permitido identificar un nuevo espacio situado en el espacio de relación con los proyectos del conjunto del Ateneu. Es el que recibe el nombre de *EP5. Las acciones en Ateneu* y hace referencia a las acciones conectoras que se da entre el proyecto de circo social y el resto del Ateneu. Por tanto, podemos situar 7 espacios de participación (tabla 43).

Tabla 43

Espacios de participación en el proyecto de circo social

ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN		
El propio proyecto socioeducativo	EP1 La clase	Es el espacio para el aprendizaje de técnicas
	EP2 El proceso de creación	Es el espacio para la creación y organización previa de la muestra final
	EP3 El espectáculo o muestra final	Es el espacio para la realización de la muestra final con toda la tarea que conlleva
	EP4 La construcción del proyecto	Es el espacio donde se toman decisiones que afectan al conjunto del proyecto
En relación con otros espacios	EP5 Las acciones en Ateneu	Es el espacio donde se dan las acciones conectoras que se dan entre el proyecto de circo social y el resto del Ateneu
	EP6 Las acciones en el barrio	Es espacio donde se da la relación con otras acciones del entorno de barrio
	EP7 Las acciones fuera del barrio	Es el espacio donde se dan acciones con mirada de ciudad o más amplias.

Nota. Muestra los siete espacios de participación identificados en el proyecto de circo social de Generació Zirk. Elaboración propia.

Tal como se sitúa en el marco teórico, la identificación de estos espacios no es baladí porque permite ver diferentes momentos de la acción socioeducativa y apunta hacia la transferencia de los aprendizajes a diferentes contextos (Alcántara, 2020). Esta tabla actualizada con los siete espacios de participación ha sido uno de los marcos utilizados para la recogida y análisis de la información para identificar las estrategias metodológicas para la práctica y aprendizaje de las Competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018).

El contraste con los grupos de discusión confirma el concepto de participación que se maneja en el contexto del circo social. Por ejemplo, se afirma que “se nota que hay mucho más trabajo detrás del que solemos percibir, y es muy positivo verlo reflejado” (266:2 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3). Y a la vez, confirma que la participación en el contexto de circo social tiene un enlace con el contexto comunitario, ya que “les permite adquirir las habilidades necesarias para implicarse posteriormente en otras iniciativas” (266:5 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3). En definitiva, tal como dice una de las profesionales comunitarias en el grupo la fuerza del espacio compartido y la mirada positiva de la comunidad son bases en la participación comunitaria. Así lo explica: “quan hem estat a Erratik, hi ha moments en què algú es bloqueja. Però l’abraçada col·lectiva, l’acompanyament i el procés per aconseguir fer-ho genera una alliberació increïble. I després, quan ho aconseguen, tothom els aplaudeix, i això els marca” (267:12 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16).

El concepto de participación, en el contexto del circo social del Ateneu Popular 9 Barris, se concibe en el marco de la participación comunitaria y se revela como una herramienta poderosa para la transformación personal, grupal, comunitaria y política. La participación permite a las personas desarrollar competencias esenciales, como la creatividad, la confianza y el pensamiento crítico, a la vez que fortalece el tejido social al promover valores como el respeto mutuo, el sentido de pertenencia y la colaboración. Estos procesos contribuyen significativamente a la creación de una cultura democrática basada en la interacción y el compromiso de los participantes con su entorno. Además, la conexión e hibridación entre la participación y la cultura se presenta como un eje central. El circo social actúa como un espacio de aprendizaje y expresión artística, a la vez que es un medio para que las personas que participan se conviertan en agentes activos en la construcción de su identidad cultural y comunitaria. Desde las acciones locales hasta las interacciones más amplias en la ciudad, la participación en el circo social trasciende lo individual, consolidándose como un motor para el cambio social y una herramienta clave para la cohesión comunitaria.

10.4. Las condiciones para la participación

El circo social en el Ateneu Popular 9 Barris se fundamenta en diferentes principios que generan las condiciones para facilitar la participación. Estas condiciones resultan fundamentales, ya que, según el marco teórico, es necesario disponer de un ambiente que fomente una cultura democrática (Alcántara, 2020; Carvalho et al., 2008; Ruiz y Chaux, 2005). Un contexto y ambiente democrático se caracteriza por un aprendizaje basado en la cooperación, la inclusión, la participación, la confianza y el cuidado mutuo, todo ello libre de agresiones o violencia (Ruiz y Chaux, 2005). Como señalan Novella y Llena (2018), la participación no puede ser obligatoria, ya que su esencia reside en una motivación auténtica: una necesidad intrínseca que impulse a las personas a movilizarse hacia el cambio. Por lo tanto, las estructuras y los contextos donde estas se desenvuelven son de gran valor “y deben ser estudiados, problematizados y valorados y, se deben promover cambios en ellos si se quiere lograr que los individuos puedan ejercer sus competencias” (Ruiz y Chaux 2005, p. 48). Para ello, es fundamental establecer dinámicas relacionales que eviten caer en lógicas de pseudoparticipación o paternalismo, y por el contrario generar las condiciones para una participación auténtica y coproductiva (Pateman, 1970; Suskind y Elliot, 1983; Trilla y Novella, 2001). De esta manera y con este sentido se identifican las siguientes condiciones para la participación en el contexto del circo social. Se presentan en la tabla 44 y luego se desarrollan.

Tabla 44

Condiciones para la participación en el contexto del circo social

CONDICIONES	DESCRIPCIÓN
Accesibilidad	Garantiza la inclusión de personas de diferentes contextos sociales, culturales y económicos, eliminando barreras físicas, económicas y sociales para que todos puedan participar en igualdad de condiciones.
Horizontalidad	Promueve una estructura organizativa y pedagógica basada en la igualdad, eliminando jerarquías y fomentando la colaboración y el respeto mutuo en todos los niveles.
Seguridad	Crea un entorno físico y emocional seguro, donde los jóvenes pueden expresarse libremente, construir relaciones de confianza y explorar nuevas formas de interacción sin temor al juicio o exclusión.
Sostenibilidad	Asegura la continuidad temporal del proyecto, permitiendo un aprendizaje a largo plazo, la consolidación de vínculos y el arraigo en la comunidad.
Conexión comunitaria	Integra el trabajo en y desde la comunidad, fortaleciendo la cohesión social mediante colaboraciones con escuelas, centros comunitarios y actores locales que amplían el alcance del proyecto.

Nota. Muestra las condiciones identificadas durante la investigación para la participación en el contexto del circo social. Elaboración propia.

Accesibilidad

El proyecto de circo social se fundamenta en el principio de accesibilidad, buscando eliminar cualquier barrera que impida la participación de jóvenes de todos los contextos. Esta accesibilidad no se limita a aspectos físicos o económicos, sino que se extiende a una filosofía inclusiva donde cualquier persona, independientemente de su situación económica, social, cultural o de género, pueda disfrutar de las actividades del circo. En las entrevistas aparecen frases como “todo aquel que quiere participar en el ateneo tiene un lugar; creo que no hace falta ni ser del barrio para poder participar y sentirse perteneciente al ateneo” (147:6, 67 in Entrevista inicial FCP). Y también que “circo social comunitario sería el que todo el mundo tendría que poder disfrutarlo tengas o no tengas dinero” (136:5, 37 in Entrevista inicial FRU). Este enfoque promueve un ambiente en el que cada persona se siente bienvenida y en igualdad de condiciones para explorar y aprender. En concreto, Generació Zirc es una actividad gratuita financiada por la Agencia de la Salut Pública de Barcelona, donde además la asistencia es voluntaria, donde las personas que participan pueden incorporarse en cualquier momento. “Generació Zirc té la matrícula viva” (148:4, 23 in Entrevista inicial TAI). Al no ser una actividad obligatoria, se crea un ambiente distendido que permite que cada persona participe según su interés y disponibilidad. “Vienen de manera voluntaria” (153:2, 60 in Observación 2023.6.28 Generació_CIRC_FICHA) y “se apuntan porque ellas quieren” (139:2, 72 in Entrevista inicial FJB). La acción voluntaria y responsable de asistir es un elemento imprescindible. Como señalan Novella y Llena (2018), la participación no puede ser obligatoria, ya que su esencia reside en una motivación auténtica: una necesidad intrínseca que impulse a las personas a movilizarse hacia el cambio. Y finalmente, se requiere una autorización familiar que asegure el respaldo y el conocimiento de sus familias respecto a su implicación en el proyecto: “els menors han de signar una autorització” (148:11, 31 in Entrevista inicial TAI). Este paso final completa la estructura accesible y flexible del proyecto, garantizando la inclusión de jóvenes en un espacio seguro, respaldado y abierto.

La accesibilidad queda confirmada por la asistencia de personas de contextos diversos que se recoge durante la observación. Se cita en el diario de campo que “en el grupo hay diversidad cultural” (153:3, 60 in Observación 2023.6.28 Generació_CIRC_FICHA). A su vez, esta mezcla cultural y social amplía sus perspectivas, generando un espacio donde se comparten experiencias de vida y se reconocen valores comunes. Los participantes del proyecto pueden encontrarse con jóvenes de situaciones diversas, incluyendo a aquellos en riesgo social, lo que enriquece aún más el aprendizaje mutuo. En “Generació Zirc hay muchachos que han salido de un centro de menores entonces [...] los mezclas con chavales y chavalas que les va bien o que en sus familias están bien acogidos y funcionan más o menos bien ¿sabes? Esa mezcla es más rica” (134:11, 50 in Entrevista inicial FLH). Esto

enlaza con la Associació Catalana de Professionals de Joventut (2023) cuando afirma que se ha de garantizar que todos los integrantes del grupo tengan las mismas oportunidades para participar, ya sea en el trabajo cotidiano o en actividades y decisiones específicas.

Horizontalidad

La estructura organizativa del proyecto de circo social se basa en la horizontalidad. Construir el proyecto con este sentido busca eliminar jerarquías rígidas, permitiendo que la gestión y las relaciones se desarrollen en un ambiente de igualdad y colaboración. “A mí me parece que es bastante horizontal. Me parece a todos los niveles, a nivel de gestión y a nivel de relación profes y alumnas y a nivel de compañeras de trabajo” (137:7, 21 in Entrevista inicial FBC). Esta estructura basada en una gestión horizontal garantiza, además, que los procesos organizativos y de toma de decisiones se mantengan accesibles y plurales.”La organización es bastante horizontal y todas las formas de gestión y relación me parece que tienen que ver con una participación que está organizada para que sea bastante plural, que sea accesible y que tenga unos mecanismos de control que son horizontales y que se desplazan como un mapa que se abren. No son piramidales. Esta forma de gestión es horizontal” (137:8, 21 in Entrevista inicial FBC). Esta condición para la participación queda respaldada tanto la Declaración de Friburgo (2007) como el Convenio de Faro (2005), las cuales refuerzan la dimensión colectiva y participativa de los derechos culturales, promoviendo una visión democrática e inclusiva de la gestión cultural y patrimonial. Además, en el Estado español, la Constitución Española reconoce, en su artículo 44.1, la obligación de los poderes públicos de “promover y tutelar el acceso a la cultura”. De igual manera, en el artículo 9.2, establece que es responsabilidad de las instituciones “facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida [...] cultural”. Para Pérez (2008) la horizontalidad pasa por la formación de individuos activos en su comunidad, promoviendo la autogestión tanto a nivel personal como colectivo.

En el contexto de circo social, para promover la implicación de las personas participantes, se crean diferentes niveles de responsabilidad y roles definidos. Una persona entrevistada dice que “los niveles de participación tienen que ver con los roles y responsabilidades que tenemos” (137:14, 29 in Entrevista inicial FBC). Esto indica que los grados de empoderamiento aumentan para ambos, jóvenes y adultos, a medida que las actividades participativas avanzan hacia formas óptimas de colaboración (Wong, Zimmerman, y Parker, 2010). Es importante señalar que estos niveles de participación pueden variar según el tipo de proyecto y el tiempo de vinculación. Hay proyectos que permiten un mayor grado de implicación por parte de los participantes, mientras que otros, como Generació Zirc, mantienen ciertas decisiones dentro del ámbito organizativo del proyecto, dejando

a los participantes la posibilidad de decidir solo en aspectos internos como las normas de convivencia. “Depende del proyecto y de la vinculación del tiempo que dura y ¿no? de cada proyecto hay un grado de participación menor o mayor” (138:1, 71 in Entrevista inicial TLA). Esta estructura facilita que las personas participantes asuman mayores niveles de responsabilidad y compromiso a medida que avanzan en su vinculación con el espacio. Hay dos conceptos fundamentales en estos procesos son el empoderamiento y la corresponsabilidad (Alcántara, 2020; Novella y Llena, 2018). Como metáfora de este proceso, uno de los coordinadores del área había elaborado una representación gráfica en forma de “línea de metro” para ilustrar “els temes de participació com es vinculaven als diferents projectes” (148:8, 25 in Entrevista inicial TAI). Esta “escalera de participación” puede verse en el apartado 8.2.1. sobre los itinerarios participativos del *Capítulo 8. Contexto del estudio de caso*. A lo largo de este trayecto simbólico que ilustra la línea de metro, las personas participantes pueden ir avanzando hacia actividades que requieren un compromiso progresivo, como los intercambios juveniles o el colectivo juvenil La Llauna, profundizando su implicación donde “genero vincles amb els profes, estic aprenent algo important per mi i després fins i tot d’aquí puc passar a participar en un intercanvi o puc passar a implicar-me al col·lectiu de la Llauna” (148:9, 27 in Entrevista inicial TAI). Se trata claramente de itinerarios participativos que promueven el aprendizaje de habilidades necesarias para incrementar la implicación en proyectos (Giner et al., 2013; Alcántara, 2017). Generació Zirc (con su nombre antiguo de Fem Salut) en este itinerario visual se situaba en la parada de los proyectos que fomentan la colaboración de las personas participantes. La “colaboración” hace referencia a los espacios o momentos en los que las personas jóvenes que asisten regularmente al proyecto apoyan una propuesta decidida e impulsada por los profesionales (Alcántara, 2017).

Seguridad

La creación de un entorno seguro facilita la apertura y disposición de los y las jóvenes para participar activamente, permitiendo que se establezcan relaciones basadas en el respeto y la confianza. Este ambiente seguro no es un fin en sí mismo, sino un requisito indispensable para que los participantes puedan experimentar el proyecto en toda su profundidad, asumiendo roles significativos y colaborando de manera efectiva con otros. Pueden construir relaciones de amistad y explorar formas de interacción distintas a las que encuentran en otros entornos. Este espacio funciona “per alguns joves com un salvavides. És un lloc segur” (148:12, 31 in Entrevista inicial TAI). Es un espacio seguro y alejado de dinámicas dañinas, como el bullying, que pueden experimentar en otros lugares. Y, otra entrevistada lo describe como “un espacio de seguridad. Pase lo que pase en el colegio o en otros lugares sea un lugar que sientan a gusto” (142:1, 9 in Entrevista inicial

FJN). De esta forma, el proyecto de circo se convierte en un espacio donde las personas jóvenes pueden descubrir un “nuevo mundo” de relaciones, distinto al que encuentran en otros contextos: “És el lloc on poden fer relacions d’amistat on potser amb l’espai de l’institut no tenen i els hi obre un món nou par a elles i a través del qual desenvolupar-se” (148:13, 31 in Entrevista inicial TAI). Estas declaraciones conectan directamente con diferentes estrategias para fomentar la participación recogidas en el marco teórico. Una de ellas plantea que es necesario crear entornos seguros y de confianza (Domańska et al, 2023) y otra que facilitar la gestión emocional y la resolución de conflictos es esencial para fortalecer la cohesión del grupo (Pérez y Zamora, 2020).

Sostenibilidad

Para lograr un impacto significativo, es fundamental que los proyectos de circo social tengan una duración sostenida. Aunque los efectos de estas actividades pueden ser significativos en el corto plazo, los proyectos a largo plazo son los que permiten cambios profundos y fortalecen el sentimiento de pertenencia (Lafortune y Bouchard, 2013). El proyecto Generació Zirc, que se desarrolla desde octubre hasta mayo, ejemplifica esta continuidad, permitiendo que los participantes se involucren en el proceso formativo durante un período prolongado. Una de las personas entrevistadas explica que “para arraigar más comunidad tienen que ser proyectos con más durabilidad” (145:7, 50 in Entrevista inicial FOG). La continuidad temporal del proyecto facilita así no solo el aprendizaje, sino también la consolidación de una red de apoyo y pertenencia en torno al Ateneu. Merece especial atención la Agenda 21 de la Cultura, aprobada en 2004 por diversos municipios de todo el mundo. Este documento refleja un compromiso con la sostenibilidad y compromiso destaca la importancia de los gobiernos locales en la implementación de políticas culturales inclusivas. La financiación pública se convierte en una de las principales vías de sostenibilidad financiera del proyecto. También la apuesta por la formación permanente de los formadores de circo y los profesionales sociales y educativos (Dubois et al., 2014).

Conexión comunitaria

El trabajo en y desde la comunidad, permite una intervención de proximidad que potencia la cohesión social y asegura el acceso de un público diverso. Uno de los aspectos clave para el éxito de esta iniciativa ha sido la capilaridad en la comunicación, que se apoya en la colaboración activa con profesionales, servicios y entidades del barrio. Esta estrategia de difusión facilita el acercamiento a los potenciales participantes y la integración de diversos actores comunitarios. Colaboraciones con espacios como escuelas, centros comunitarios y de menores se han consolidado como vías efectivas para asegurar una

amplia participación y diversidad en el proyecto. Crear alianzas con entidades del territorio (Pérez y Zamora, 2020) permite enraizar los proyectos y llegar a una diversidad de población más amplia.

Las entrevistas realizadas reflejan la importancia de establecer vínculos directos con los educadores de los centros, quienes facilitan el acceso y difunden la actividad. Lo dice así: “Contactar con los educadores en los centros para que puedan ofrecerles esto” (134:10, 34 in Entrevista inicial FLH). Además, la conexión con adolescentes mediante los institutos locales ha sido fundamental: “hemos ido a hablar con la jefa de estudios por ejemplo para que informe sobre que se ha abierto un proyecto nuevo y a quién va dirigido” (134:7, 30 in Entrevista inicial FLH).

A la vez, el trabajo con profesionales del circo vinculados al territorio y que son referentes locales resulta ser un elemento esencial en la construcción del proyecto, aportando una dimensión formativa y de arraigo comunitario. Se recoge a través de esta cita: “treballar de la mà d'un Alvarito, d'un Juanillo, d'una Lulu per mi ja era una formació. Són referents i això és bàsic tenir-ho” (144:1, 47 in Entrevista inicial FLR). Este enfoque contribuye a la identidad del proyecto y a su impacto sostenible, ya que las personas participantes reconocen y valoran la labor de los profesionales del barrio. Son “persones del territori i treballen pel territori” (144:2, 63 in Entrevista inicial FLR). Este elemento conecta con la estrategia de Egea et al. (2024) de aprovechar la influencia de personas referentes como modelos a seguir para inspirar a los y las jóvenes. Y esto es una estrategia que genera vínculos en un contexto social globalizado marcado por la predominancia de valores como el individualismo (López-Noguero y Pérez, 2012). Además, enlaza con los objetivos que se pueden alcanzar en el área comunitaria enfocada en la implicación de los participantes en el proyecto educativo, fomentando su conexión con la comunidad más cercana. (Alcántara 2016; Pérez 2008).

El contraste en los grupos de discusión confirma estas condiciones para la participación y destacan algunos elementos que lo refuerzan. Por ejemplo, que en el marco de la accesibilidad, una de las formadoras afirma que “el proceso de acogida es, sin duda, un aspecto clave y muy valioso” (266:7 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3). Otra formadora explica que “li posen molt de carinyo a l'acollida. Quan arriba una persona nova, es fan certes dinàmiques perquè aquesta acollida sigui especial” (267:1 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16). Y entrando en relación con la seguridad y la horizontalidad, uno de los formadores explica que, con el tiempo, se ha consolidado un grupo estable dentro de Generació Zirc donde hay jóvenes que repiten año tras año. Y ahí es donde el “alumnado actúa como referente para quienes se incorporan por primera vez. Esta dinámica de acogida ya está instaurada: los veteranos cuidan de los nuevos” (266:6 in Grupo discusión

formadoras 2025.1.3). La horizontalidad destaca y se valora el sentido del proyecto de Generació Zirc en concreto "es una especie de "ensayo general" (266:5 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3) que permite generar aprendizajes para conectar con el resto del Ateneu y el contexto comunitario.

Aunque, se genera cierto debate sobre la diversidad de jóvenes que hay en el proyecto. Por un lado, se pregunta si el proyecto refleja toda la diversidad social y económica que hay en el barrio y, por otro lado, se afirma que las personas jóvenes no vienen por iniciativa de la familia, si no es por iniciativa propia. "Em pregunto si potser hi ha un factor econòmic o social que influeixi. [...] És més habitual que siguin els xavals els que arriben primer, no tant per iniciativa de les famílies" (267:8 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16). El hecho de que sea iniciativa de las personas jóvenes se contrapone a que sean familias que buscan un perfil de actividad y socialización concreta.

Las condiciones para la participación en el Ateneu Popular 9 Barris se basan en la accesibilidad, la horizontalidad, la seguridad, la sostenibilidad, y la conexión comunitaria. Estas condiciones interrelacionadas garantizan el acceso al proyecto, a la vez que fomentan un entorno en el que la cooperación, y el respeto mutuo, se convierten en ejes centrales de un aprendizaje democrático. Un ambiente democrático es imprescindible para que estas condiciones se desarrollen plenamente, ya que proporciona el marco necesario para que los participantes se sientan seguros, escuchados y valorados. Este tipo de contexto permite a los y las jóvenes empoderarse, asumir responsabilidades y construir vínculos significativos dentro y fuera del circo social. Así, el contexto del circo social se consolida como un espacio de aprendizaje inclusivo y transformador, y también como un motor para la cohesión social y la cultura democrática enraizada en la comunidad.

10.5. Intersección entre participación y ciudadanía en el contexto del circo social y su relación con las competencias para una cultura democrática

En el proyecto de circo social del Ateneu Popular 9 Barris, la participación y la ciudadanía se entrelazan de manera interdependiente, consolidándose como pilares esenciales para la transformación personal y comunitaria. La participación en clave comunitaria incluye y activa a las personas, convirtiéndose en el principal vehículo para construir y ejercer la

ciudadanía. Este enfoque convierte al circo social en un espacio pedagógico innovador, donde las actividades educativas promueven el empoderamiento, fortalecen valores colectivos como la igualdad, la solidaridad y la colaboración, y generan un impacto positivo tanto en los participantes como en la comunidad.

El concepto de ciudadanía y participación se entrelazan y genera diversas intersecciones. A continuación, se desarrollan las principales que se han identificado.

Participación como base de la ciudadanía

La participación se posiciona como un eje central desde el cual se construye la ciudadanía. En el circo social, participar no significa únicamente involucrarse en actividades, sino asumir un papel activo en la construcción del entorno cultural y comunitario. Este protagonismo se vincula directamente con el ejercicio de la ciudadanía, entendida como un proceso dinámico y no como un estado estático.

La participación permite que los jóvenes no sean simples consumidores pasivos, sino agentes que definen su propia cultura: “Todo aquel que quiere participar en el ateneu tiene un lugar; creo que no hace falta ni ser del barrio para poder participar y sentirse perteneciente al ateneu” (147:6, 67 in Entrevista inicial FCP). Esta idea resalta que la ciudadanía no está limitada a la pertenencia administrativa, sino que se construye desde la participación en una comunidad inclusiva y abierta. La participación es un proceso social en el que grupos específicos dentro de una comunidad, unidos por necesidades, problemas o intereses comunes, se involucran activamente para identificar dichas cuestiones, tomar decisiones al respecto y establecer mecanismos que les permitan abordarlas. (Aguilar, 2013). Y para que sea una participación inclusiva implica eliminar las barreras que dificultan el acceso de las personas a estos espacios de participación (Pérez y Zamora, 2020).

Empoderamiento juvenil

Se enfatiza que el circo social es un espacio que facilita que las personas jóvenes se empoderen, brindándoles herramientas para participar de manera activa y reflexiva en su entorno. A través de actividades pedagógicas, los participantes adquieren la capacidad de tomar decisiones, expresar sus ideas y actuar como ciudadanos responsables. En una entrevista se describe cómo “el Generació Zirc és com un petit tresor que té aquesta persona que li permet tirar endavant i trobar el sentit de la seva vida” (148:15, 31 in Entrevista inicial TAI). Esto nos plantea la participación como un proceso de aprendizaje donde “las habilidades se adquieren mediante la acción” (Giner et al, 2013, p. 65). Este enfoque sugiere iniciar con actividades de corta duración y baja complejidad, lo que facilita que los

jóvenes logren los objetivos planteados. Y así el concepto de empoderamiento conecta con el desarrollo de dos capacidades distintas pero sucesivas: la capacidad de decidir y la capacidad de actuar de manera coherente con las decisiones tomadas (Soler et al., 2017).

Dimensión comunitaria

Como se ha mostrado, la ciudadanía y la participación en el contexto del circo social se interpretan desde una perspectiva profundamente comunitaria. El trabajo en y desde la comunidad no solo refuerza los lazos entre los participantes, sino que también promueve la cohesión social al involucrar a diferentes actores locales, como escuelas, centros comunitarios y familias. Se destaca cómo “la participación comunitaria se entiende como una manera de que se conozcan teniendo en cuenta que vivimos en un barrio con muchísima gente, con muchas personas” (133:10, 31 in Entrevista Inicial FJL). Esta cita resalta que la participación no solo beneficia a los individuos, sino que también tiene un impacto directo en la cohesión del barrio y en la construcción de una ciudadanía compartida. Participar es un derecho y una capacidad inherente a las personas que les permite tomar acción en su entorno. (Folgueiras, 2005). Y claramente se sitúa como participación en clave comunitaria porque las personas son protagonistas y se organizan para defender sus intereses, buscar soluciones a sus necesidades, a la vez que conecta con el enfoque ciudadano (Carrasquilla, et al., 2014) ya que quiere influir en temas sociales y en políticas desde la perspectiva de derechos culturales (Declaración de Friburgo, 2007; Convenio de Faro, 2005).

Práctica educativa como vehículo

La práctica educativa del circo social es el medio a través del cual los conceptos de participación y ciudadanía se interpretan y aplican. Actividades como talleres, espectáculos y procesos de toma de decisiones colectivas son herramientas pedagógicas que permiten a las personas jóvenes experimentar y desarrollar competencias para una cultura democrática (CCD). Una observación clave subraya cómo en la metodología del circo social “todo el mundo enseña y todo el mundo aprende” (140:3, 20 in Entrevista inicial FSE). Este enfoque educativo elimina jerarquías y crea un espacio de aprendizaje inclusivo y participativo, reflejando los valores de la ciudadanía. La participación en un contexto educativo y cultural se presenta como un proceso de aprendizaje “donde las habilidades se adquieren mediante la acción” (Giner et al, 2013, p. 65). Y enlaza con la propia función de la Educación Social en el marco de la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (Asedes, 2007).

Transformación social

La participación en el circo social transforma a los individuos, y también al entorno comunitario. Los y las jóvenes influyen en la percepción que la comunidad tiene de ellos, rompiendo estereotipos y generando dinámicas sociales más inclusivas. Un testimonio lo describe claramente: “la gente joven pues también ve que el vecino le aplaude y le agradece y eso crea un cambio de relación en el barrio” (133:12, 35 in Entrevista Inicial FJL). Este cambio refleja cómo la participación genera impacto más allá del espacio educativo, promoviendo valores ciudadanos como el respeto mutuo y la convivencia. La cultura permite construir narrativas colectivas que conectan a las personas con sus comunidades, fomentando la cohesión social y creando espacios de pertenencia y reconocimiento mutuo. Estas dimensiones trascienden lo estético para situarse en un marco socioeducativo que promueve la transformación social (Monclús, 2018). En este sentido, el arte no solo repiensa el mundo, sino que también otorga a las personas herramientas para avanzar y evitar que la sociedad quede estancada en modelos rígidos. Al ofrecer nuevas maneras de mirar y actuar, las disciplinas artísticas se convierten en un vehículo para el cambio social (Friggeri, 2011). Y relacionándolo con Lafortune y Bouchard (2013), esto ocurre al ayudar a las personas a ocupar su lugar como miembros de su comunidad, enriqueciéndola con su personalidad. Así el circo social actúa como un poderoso trampolín de transformación social.

Valores compartidos

Finalmente, los valores que sustentan tanto la participación como la ciudadanía en el circo social son principios transversales que se aplican en todas las actividades. Estos valores no solo estructuran la práctica educativa, sino que también sirven como guía para la construcción de comunidades más inclusivas y democráticas. La horizontalidad, en particular, es clave para garantizar que la participación sea significativa y transformadora ya que “la organización es bastante horizontal” (137:8, 21 in Entrevista inicial FBC). Este enfoque refuerza la idea de que la ciudadanía se construye desde la igualdad y la colaboración. Estos valores, esenciales en las actividades del Ateneu, son también principios fundamentales en las sociedades democráticas, donde la igualdad y el respeto mutuo son pilares de la convivencia, posibilitando la práctica de valores como la solidaridad, el trabajo en equipo y el apoyo mutuo (Friggeri, 2011), la cooperación dentro y fuera del grupo, el esfuerzo, la responsabilidad, el respeto mutuo, la escucha activa y la capacidad de observación (Alcántara, 2016). Valores que conectan directamente con los que define las competencias para una cultura democrática: los derechos humanos, la diversidad cultural, la democracia, la justicia, la equidad y la igualdad (Consejo de Europa, 2018).

Como se ha demostrado hasta el momento, el Ateneu Popular 9 Barris utiliza la participación como base para construir ciudadanía en el contexto del circo social. Esta intersección se alinea con el marco de las competencias para una cultura democrática (CCD), desde las prácticas artísticas, los valores compartidos y las dinámicas comunitarias, contribuyendo al desarrollo de habilidades y actitudes esenciales para convivir y participar en sociedades democráticas

En la primera parte de este capítulo, se ha descrito como el Ateneu Popular 9 Barris establece un marco práctico donde la participación y el ejercicio de la ciudadanía convergen en un espacio pedagógico transformador. Este enfoque fomenta la inclusión y el empoderamiento juvenil, a la vez que se configura como una plataforma para desarrollar las competencias ciudadanas para una cultura democrática. A través de actividades artísticas, comunitarias y pedagógicas, el Ateneu contribuye directamente al fortalecimiento de las competencias para una cultura democrática (CCD), promoviendo valores, actitudes, habilidades y conocimientos esenciales para una convivencia respetuosa y democrática en sociedades multiculturales (Alcántara, 2022) Estas competencias, descritas en el marco global de las CCD del Consejo de Europa (2018), abarcan un conjunto de valores, actitudes, habilidades y conocimientos esenciales para actuar de manera efectiva y respetuosa en sociedades democráticas y multiculturales. Este marco parte de la premisa de que la educación debe capacitar a las personas para participar activamente en la vida democrática, contribuir a la cohesión social y abordar conflictos de manera constructiva (Carvalho et al, 2008). El Ateneu encarna esta definición al centrar sus acciones en la promoción de la participación, el respeto por la diversidad y la creación de espacios de diálogo e inclusión. A través de prácticas artísticas como el circo social, fomenta la reflexión crítica y la acción colectiva, elementos esenciales para la construcción de una ciudadanía democrática Ruiz y Chaux (2005).

Para sustentar y ejemplificar esta afirmación, en esta segunda parte del apartado, se identifican y describen algunas de las acciones que conectan directamente el contexto del circo social con las competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018). Se explican a continuación:

- **Fortalecimiento de valores compartidos:** En primer lugar, el Ateneu pone un fuerte énfasis en la transmisión y el fortalecimiento de valores compartidos que promuevan la cohesión comunitaria. Como señala una de las personas entrevistadas, “es una manera de fomentar toda una serie de valores que tienen las personas, de aumentarlos, de que los conozcan y es una manera también de intentar influir también de cara a una transformación social de lo que vivimos cada día en la comunidad que se trabaja” (133:4, 15 in Entrevista Inicial FJL). Aquí, el espacio público también juega un papel

central en el enfoque del Ateneu. “És un treball educatiu i de transformació social a través de l’art que provoca que l’espai públic es converteixi en un lloc d’inclusió de respecte de diàleg i de visualització social dels seus participants com a membres de la comunitat” (251:5, 8 in Lectura memo_projecte Marc Pedagògic_versió DEF). Este enfoque conecta directamente con el apartado de valores en las CCD, específicamente con el respeto por la dignidad humana, la justicia social y promoviendo la igualdad, la diversidad cultural y el respeto por los derechos de todas las personas (Consejo de Europa, 2018). Al fomentar estos valores en un contexto comunitario, el Ateneu impulsa una ciudadanía que busca la transformación social desde una base ética. Esto refleja claramente el apartado de valores en las CCD,

- **Abordaje de retos sociales:** El arte circense es utilizado en el Ateneu como una herramienta clave para abordar retos sociales, sensibles y complejos, promoviendo la reflexión crítica y el diálogo entre sus participantes. En palabras de una entrevistada, “l’art també és una forma de fer visibles coses que passen al món. A vegades a través de l’art podem expressar aspectes que en altres àmbits ens és molt més difícil d’expressar” (148:46 , 115 in Entrevista inicial TAI). Este enfoque se relaciona con las habilidades descritas en las CCD, como las analíticas y pensamiento crítico, de empatía, o cooperación, o resolución de conflictos, al ofrecer un espacio para interpretar y abordar cuestiones complejas de manera constructiva (Consejo de Europa, 2018).
- **Fomento del bienestar personal y comunitario:** Otro aspecto esencial del trabajo del Ateneu es la atención al bienestar personal y comunitario. Los temas abordados en iniciativas como los podcasts reflejan las preocupaciones de los jóvenes involucrados ya que “incluyen salud emocional, satisfacción con la vida, cambio climático y soledad no deseada” (168:2 , 43 in Observación 2024.5.3 DV Generació CIRC_FICHA). Estas actividades abordan las actitudes definidas en las CCD, como el respeto, la conciencia cívica o la apertura cultural, ya que permiten a los participantes explorar sus emociones y las de otros, fortaleciendo la comprensión mutua y la solidaridad. (Consejo de Europa, 2018).
- **Colaboración des de la diversidad:** La idea de participación y ciudadanía promovida por el Ateneu también está profundamente vinculada al trabajo en equipo y la colaboración entre personas de diversas culturas. Como describe una de las entrevistas, “crear ciudadanía es que te relaciones con los demás, con gente que no conocías, con diferentes tipos de cultura” (133:23, 85 in Entrevista Inicial FJL). Las dinámicas interculturales que se promueven en el Ateneu subrayan la importancia del diálogo y la convivencia respetuosa ya que tal como dice una entrevistada “ens relacionem en-

tre cultures diferents ens estem escoltant [...] tots hem d'empènyer per fer pinya per treballar i per col·laborar" (140:24, 56 in Entrevista inicial FSE). Este enfoque fomenta el desarrollo de conocimientos y comprensión crítica de las CCD, específicamente en lo relacionado con la comprensión crítica de uno mismo, del lenguaje y del mundo. (Consejo de Europa, 2018) ya que permite entender el marco social en el cual se vive para mejorar la relación consigo mismo y el entorno.

A modo de resumen visual de las ideas expresadas en la segunda parte de este apartado se presenta la tabla 45.

Tabla 45

Acciones de Ateneu en relación con las CCD

ACCIONES	COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA
La transmisión y el fortalecimiento de valores compartidos que promuevan la cohesión comunitaria, con especial atención al espacio público.	Valores en las CCD. Específicamente respeto por la dignidad humana, y la justicia social y promoviendo la igualdad, la diversidad cultural y el respeto por los derechos de todas las personas.
El arte circense como una herramienta clave para abordar retos sociales, sensibles y complejos, promoviendo la reflexión crítica y el diálogo.	Habilidades descritas en las CCD. Como las analíticas y pensamiento crítico, de empatía, cooperación, o resolución de problemas, al ofrecer un espacio para interpretar y abordar cuestiones complejas de manera constructiva.
La atención al bienestar personal y comunitario a través de herramientas creativa y expresivas.	El respeto, la consciencia cívica o la apertura cultural, ya que permiten a los participantes explorar sus emociones y las de otros, fortaleciendo la comprensión mutua y la solidaridad.
El trabajo en equipo y la colaboración entre personas de diversas culturas.	Los conocimientos y comprensión crítica de las CCD. Específicamente con la comprensión crítico de uno mismo, del lenguaje y del mundo ya que permite entender el marco social en el cual se vive para mejorar la relación consigo mismo y el entorno.

Nota. Muestra de manera visual las acciones que conectan directamente el contexto del circo social con las competencias para una cultura democrática. Elaboración propia.

El contexto del circo social en el Ateneu Popular 9 Barris representa un ejemplo innovador y transformador de cómo la participación y la ciudadanía pueden entrelazarse en un marco educativo para fomentar una cultura democrática. A través de un enfoque basado en valores compartidos, metodologías inclusivas y el fortalecimiento del empoderamiento juvenil, el Ateneu utiliza el arte circense como una herramienta pedagógica y como un vehículo para la transformación social. La participación se configura como un eje central para que las personas jóvenes asuman un rol activo en su comunidad, conectando con la dimensión práctica de la ciudadanía y desarrollando competencias fundamentales como el pensamiento crítico, la solidaridad y el respeto por la diversidad. Estas competencias, alineadas con el marco global de las Competencias para una cultura democrática (CCD) del Consejo de Europa, permiten a los participantes no solo integrarse en sus comunidades, sino también transformarlas, promoviendo un impacto positivo tanto a nivel personal como colectivo.

Capítulo 11

**LAS ESTRATEGIAS
METODOLÓGICAS
EN EL CONTEXTO
DEL CIRCO SOCIAL
PARA LA PRÁCTICA
DE COMPETENCIAS
PARA UNA CULTURA
DEMOCRÁTICA**

A continuación, se presentan las ocho estrategias metodológicas identificadas. Se hace mediante la discusión de los resultados en relación con el marco teórico, utilizando la triangulación de la observación no participante, las entrevistas, la lectura de documentos y los grupos de discusión. El proceso llevado a cabo para identificar y hacer emerger estas estrategias, que se explican a continuación, están detalladas dentro de la *Fase 3. Análisis de la información* en el *Capítulo 9. El desarrollo de las fases de investigación*.

Este capítulo responde al objetivo de investigación:

- Identificar y analizar las estrategias metodológicas implementadas en el contexto del circo social que favorecen el aprendizaje y práctica de competencias para una cultura democrática.

Y responde a siguientes las preguntas formuladas en el problema de investigación:

- ¿de qué manera enseñan y ponen en práctica las competencias para una cultura democrática en el contexto del circo social?
- ¿qué estrategias se implementan para trabajar las competencias para una cultura democrática en la clase, en el proceso de creación de la muestra final y en los espacios comunitarios con los que se relaciona el proyecto?

Se inicia la presentación con una tabla que resumen las diferentes estrategias identificadas, a continuación, se introduce el contraste recogido en los grupos de discusión y posteriormente se explican las estrategias. La descripción de cada estrategia sigue una estructura común y bien definida. En primer lugar, se introduce la estrategia y se presenta una tabla de resumen que detalla los diferentes espacios de participación (EP1, EP2, EP3, EP4, EP5, EP6 y EP7) donde se implementa, las prácticas que se llevan a cabo y las CCD que se trabajan. A continuación, se discuten extensamente las diferentes prácticas vinculadas al espacio de participación donde se desarrolla.

En la última parte, se desarrolla la vinculación de la estrategia a las competencias para una cultura democrática que se han identificado en sus prácticas. Y, finalmente, se concluye con un apartado que resume las principales ideas que se han discutido.

Las estrategias identificadas se resumen en la tabla 46.

Tabla 46

Estrategias metodológicas en el contexto de circo social

ESTRATEGIA		DESCRIPCIÓN
1	Implementación de dinámicas colaborativas	Fomenta la interacción, la cooperación y el aprendizaje conjunto entre los y las participantes del circo social. Se basa en actividades físicas, juegos grupales y proyectos creativos para fortalecer habilidades como el trabajo en equipo, la responsabilidad y la empatía. Se desarrolla en distintos espacios, incluyendo clases, procesos de creación y muestras finales, promoviendo un entorno inclusivo y participativo.
2	Inclusión de estudiantes con discapacidad	Garantiza la participación plena y equitativa de estudiantes con discapacidad en las actividades del circo social. Se centra en generar entornos respetuosos e inclusivos, mediante prácticas como ejercicios colaborativos, trabajo en equipo y protagonismo compartido en espectáculos. Se promueve habilidades como la cooperación, la empatía y la autonomía.
3	Utilización consciente del lenguaje	Pone énfasis en el uso de un lenguaje claro, inclusivo y respetuoso para fomentar la comunicación efectiva y la cohesión grupal. Las prácticas incluyen el reconocimiento y uso de lenguas presentes en el grupo, la reflexión sobre el lenguaje corporal y la aplicación de consignas claras. Con ello, se busca crear un espacio donde todos los y las participantes se sientan valorados y representados.
4	Construcción de un ambiente de seguridad física y emocional	Se centra en garantizar que el entorno del circo social sea seguro y de confianza, permitiendo el desarrollo personal y grupal. Las prácticas incluyen la gestión del error como herramienta de aprendizaje, el cuidado colectivo y la superación de miedos. Estas prácticas fortalecen la confianza, el respeto mutuo y el bienestar emocional de los participantes.
5	Atención centrada en las personas participantes	Prioriza las necesidades, ritmos y potencialidades individuales dentro del aprendizaje colectivo. Se basa en prácticas como la escucha activa, la adaptabilidad y la atención personalizada, fomentando un entorno donde cada participante se sienta valorado y empoderado.
6	Impulso a la capacidad de decidir y el liderazgo	Fomenta la autonomía, la responsabilidad y las habilidades de liderazgo en los y las jóvenes. A través de prácticas como la planificación de actividades, el liderazgo de calentamientos y la toma de decisiones grupales, se busca empoderar a los y las participantes para que asuman roles activos en su comunidad y en el proyecto.
7	Creación de espacios para la reflexión y expresión creativa	Fomenta el pensamiento crítico, la autoexploración y la expresión auténtica de las personas jóvenes, esta estrategia utiliza dinámicas como debates reflexivos, podcasts y actividades artísticas. Busca crear un entorno seguro donde los participantes puedan explorar ideas y emociones de manera colaborativa.
8	Conexión con el entorno comunitario y de ciudad	Promueve la participación y la conciencia cívica mediante actividades que conectan a los y las jóvenes con su entorno social y cultural. Estas incluyen eventos comunitarios como el Festival Erràtik, la coordinación en mesas comunitarias y las salidas culturales. La estrategia fomenta el sentido de pertenencia y el compromiso con el desarrollo de la comunidad.

Nota. Muestra de manera visual y resumida las ocho estrategias identificadas e en el contexto de circo social. Elaboración propia.

Como se ha explicado en la introducción de este capítulo, antes de iniciar el detalle de las estrategias identificadas se sitúa el contraste extraído de los grupos de discusión. El motivo de hacerlo así es que estos grupos de discusión confirman, a nivel general, que estas estrategias se llevan a cabo en el contexto del circo social. En el contraste realizado se afirma que “nos sentimos reflejados en las estrategias” (266:11 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3). Una de las profesionales del equipo afirma que “todo lo que hacemos tiene una intención detrás y siempre produce un resultado” (266:10 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3). E incluso uno de ellos plantea que “de cara al futuro, creo que todo esto podría plasmarse en una infografía o algún material visual. [...] Es interesante ponerle luz y nombre a estas prácticas que realizamos de manera inconsciente, y que ahora podemos reconocer y valorar conscientemente” (266:18 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3). Esto se corrobora desde las profesionales comunitarias al dar importancia a “investigar què tenen en comú aquests docents. Hi ha moltes coses que poden influir en la manera com fan les coses” (267:14 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16). Y toma fuerza en el diálogo el perfil del equipo formativo de los proyectos de circo social ya que “és molt important que les persones formadores siguin qui dissenyin i implementin aquesta estratègia” (267:9 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16). Además, ponen en valor en el equipo formativo “el carinyo pel barri i pel projecte” (267:16 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16). Y sitúan con mucha fuerza los espacios de coordinación para elaborar estas estrategias. Ya que “es un espacio donde se conversa y se comparten datos relevantes. Por ejemplo, ese momento del ‘cigarrito’ antes y después de clase resulta fundamental” (266:12 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3). Así, este espacio de preparación y valoración de la sesión denominado la hora del “cigarrito” se identifica como elemental para la planificación y valoración de las estrategias. Incluso aunque no se fume. “Solemos quedar un rato antes de empezar, decidimos qué vamos a hacer en la sesión y recibimos a las personas antes de que entren” (266:13 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3).

Y con una mirada más concreta, los grupos de discusión destacan algunos elementos de cada una de las estrategias. Elementos que las confirman y les dan mayor sentido a las estrategias identificadas. En relación *con la inclusión de personas con discapacidad* se aporta que tiene gran fuerza y es importante destacarlo ya que “además de asumir que en la misma clase puedan participar personas con discapacidad, esto también supone una forma de educación para el grupo. Es algo que asimilan y que les enriquece” (266:8 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3). Y esto conlleva una actualización constante del equipo formativo porque “en relación con el tema de la discapacidad el profesorado también nos hemos formado en este aspecto” (266:9 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3). En la estrategia de *utilización de lenguaje de manera consciente* se hace evi-

dente cuando una de las formadoras dice en relación con la presentación realizada por el investigador durante el grupo de discusión que “en tu discurso has utilizado la palabra ‘chavales’. Sería recomendable optar por una terminología más inclusiva que contemple tanto a chicos como a chicas” (266:3 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3).

En la estrategia de *construcción de un ambiente de seguridad física y emocional* se refuerza por una profesional comunitaria durante el grupo de discusión cuando dice que “tot això es tracta d'autonomia i seguretat” (267:11 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16). En este sentido para el equipo formativo es de vital importancia la acogida y el cuidado de las personas porque “cuando alguien nuevo llega, se le saluda y se genera un ambiente distinto. Ese gesto inicial crea un espacio cercano y acogedor que marca la diferencia” (266:15 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3).

En la estrategia de *atención centrada en las personas participantes* una de las profesionales comunitarias destaca que “la versatilitat dels exercicis que fan, em sembla molt positiu que es treballi a poc a poc. Aquest ritme pausat ajuda a construir una dinàmica que els fa sentir més forts i segurs” (267:2 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16). Referente a *al impulso a la capacidad de decidir y el liderazgo* se considera que se genera “una especie de ‘ensayo general’ que les permite adquirir las habilidades necesarias para implicarse posteriormente en otras iniciativas” (266:5 in Grupo discusión formadoras 2025.1.3). Y lo confirma uno de los profesionales comunitarios cuando dice que “els xavals que han fet circ en aquest projecte [...] són els que acaben vinculant-se més fàcilment en activitats com el voluntariat d'estiu o donant suport a altres projectes” (267:3 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16). Destaca la conexión directa de esta capacidad de decidir y de liderazgo con la estrategia de conexión con el entorno.

En relación con la estrategia *creación de espacios para la reflexión y la expresión creativa* destaca la pregunta reflexiva sobre la realidad social y comunitaria donde se encuentran ya que “són temes que han tractat, que han treballat i que també han portat a nivell de classe” (267:6 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16). Además, esta expresividad les conecta con la alegría porque “el circ els dona eines, una mica de desenvolupament, per viure la vida d'una manera més alegre” (267:10 in Grupo discusión Comunitario 2025.1.16).

A continuación, se presentan las ocho estrategias y su discusión por separado.

11.1. Estrategia 1: Implementación de dinámicas colaborativas

La estrategia de implementación de dinámicas colaborativas en el contexto del circo social se centra en promover la interacción, la cooperación y el aprendizaje conjunto entre los y las participantes, utilizando actividades físicas, juegos y proyectos creativos como

herramientas principales. Esta estrategia se despliega en diferentes espacios de participación, como las clases, el proceso de creación y la muestra final. También apunta en su transferencia a otras acciones como la organización de salidas a espectáculos en la ciudad. En cada uno de estos contextos, los y las participantes se enfrentan a actividades que los desafían a colaborar, comunicarse y superar barreras sociales y culturales. Entre las prácticas destacadas se encuentran los juegos grupales, la rotación de grupos, el trabajo en parejas y la organización de espectáculos colectivos, que permiten a los participantes fortalecer su sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el grupo. Las dinámicas buscan desarrollar habilidades técnicas y artísticas propias del circo, a la vez que tienen un enfoque explícito en la formación integral de los participantes. Esto permite la práctica y aprendizaje de competencias para una cultura democrática (CCD) (tabla 47).

Tabla 47

Estrategia metodológica para la implementación de dinámicas colaborativas

ESPACIO	PRÁCTICAS	CCD
EP1 La clase	Ejercicios y juegos grupales	• V2 Valorar la diversidad cultural • V3 Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho • A1 Apertura a la diversidad cultural • A2 Respeto • A3 Consciencia Cívica • A4 Responsabilidad • A5 Autoeficacia
	Rotación de grupos	
	Trabajo en parejas y rol de apoyo	
EP2 El proceso de creación	Resolución colectiva de problemas	• H1 Habilidades de aprendizaje autónomo • H3 Habilidad escucha y observación • H4 Empatía • H5 Flexibilidad y adaptabilidad • H7 Habilidades de cooperación • C1 Conocimiento de sí mismo
	Organización previa de la muestra	
EP3 El espectáculo o muestra final	Montaje colectivo de la muestra	
	Colaboración en la puesta en escena	
EP7. Las acciones fuera del barrio	Organización de salida a espectáculos	

Nota. Muestra de manera visual los espacios de participación donde se desarrolla la estrategia, las prácticas asociadas y las CCD que se ponen en juego. Elaboración propia.

EP1. LA CLASE

Ejercicios y juegos grupales

Una de las prácticas destacadas es la incorporación de pequeños juegos al inicio de las clases, como mencionar los nombres y realizar gestos asociados. Estas prácticas, además de fomentar la memoria colectiva, ayudan a romper el hielo y eliminar tabúes o

miedos iniciales. Como describe una persona entrevistada: “empezamos las clases diciendo nuestro nombre y haciendo un pequeño gesto y, a la vez, imitando todo ese pequeño gesto” (135:32, Entrevista inicial FAS, 19-19). Otro ejemplo de dinámica grupal inclusiva que fortalece el conocimiento mutuo es cuando “hacen el juego de lanzarse la pelota de malabares. Han de recordar a quién la lanza y quién la recibe. Así recuerdan los nombres” (157:1, Observación 2023.10.27 DV Generació CIRC_FICHA, 38). El juego enlaza con Michel Lafortune y Anne Bouchard (2013) para los cuales lo lúdico es uno de los pilares del circo social. Y se relaciona con las aportaciones de Alcántara (2016) cuando plantea que el método del proceso de intervención se elabora en función de los objetivos y el marco de actuación y una de las prácticas que se incluye son los juegos grupales.

Rotación de grupos

La rotación de grupos es una práctica clave para fomentar la apertura a la diversidad y romper barreras sociales. Al organizar a los participantes en equipos pequeños que rotan constantemente, se evita que interactúen únicamente con amigos cercanos, ampliando su círculo social y exponiéndolos a nuevas perspectivas. Esta práctica promueve valores de inclusión, respeto mutuo y un aprendizaje enriquecedor basado en la interacción con diferentes personas. Un formador describe cómo se estructura esta dinámica en las clases, resaltando cómo estas rotaciones permiten que los y las estudiantes interactúen con compañeros diversos, enriqueciendo sus experiencias y fortaleciendo valores compartidos:

“Antes hay una dinámica que vamos a hacer en tres grupos la clase, que van rotando, por ejemplo, intentas que con tu amigueta no coincidas, que coincidas con otras personas que son diferentes, que agrandes tu círculo para que les sirva a ellos, para darles valores a ellos, que se enriquezcan con otras circunstancias de la vida de las otras personas, de las otras alumnas, de las otras personas” (134:27, Entrevista inicial FLH, 58-58).

La rotación de grupos refuerza la cohesión grupal, a la vez que también fomenta un espacio inclusivo donde las diferencias se valoran como una fuente de aprendizaje colectivo. Esto pide una gestión de la clase que se recoge por Dubois et al. (2014) cuando se afirma que la persona formadora ha de identificar y comprender los diferentes grupos destinatarios y marca como una competencia clave la gestión de grupos con eficacia (Dubois et al., 2014). Y, además de facilitar la creación de nuevas relaciones, esta práctica también “es una manera de romper prejuicios culturales, al hacer que estudiantes de diferentes orígenes trabajen juntos” (133:40, Entrevista inicial FJL, 67). Esta idea enlaza con la afirmación que, durante la preparación de números circenses, se presenta el reto de cooperar en grupos y superar limitaciones relacionadas con la edad o el desarrollo, especialmente en la adolescencia (Alcántara, 2016).

Trabajo en parejas y rol de apoyo

Una de las metas principales de estas prácticas es fomentar la colaboración activa, donde los participantes se convierten en recursos mutuos. Como se describe en una entrevista: “cuando se trabajan técnicas, pues que aprendan a ayudarse entre ellos” (133:39, Entrevista Inicial FJL, 67-67). El cambio frecuente de parejas en estas actividades amplía las oportunidades de interacción y “genera que se relacionen con compañeros y compañeras diferentes. Genera cohesión” (154:2, Observación 2023.7.5 Generació CIRC_FICHA, 60). Además, el trabajo en parejas en ejercicios físicos, como la acrobacia, enfatiza el cuidado mutuo, y también enseña la importancia de compartir responsabilidades. Estas dinámicas se convierten en herramientas pedagógicas efectivas, ya que las lecciones aprendidas en estos contextos se pueden aplicar a otras áreas de la vida: “En la acrobacia, ayudar unos a otros a que no se hagan daño. Esto es un indicativo, es una herramienta, donde se está enseñando que compartiendo uno ayuda y otro se enfrenta da seguridad. Es una herramienta que después, aplicada a otras cosas tiene mucha fuerza” (135:34, Entrevista inicial FAS, 29-29). Asimismo, las actividades en parejas también promueven la transmisión de conocimiento entre los participantes. En este proceso, no solo se desarrollan habilidades técnicas, sino que también se fortalecen aspectos como la comunicación verbal y no verbal: “Treballin per parelles i que a una persona li ensenyi a l'altre algun truc, alguna figura, més o menys la tècnica. Que ensenyi una cosa que l'altre no sap fer, llavors, en aquest procés de transmissió d'això, ja hi ha el llenguatge no verbal, ja hi ha el nivell comunicatiu, oral...” (143:21, Entrevista inicial FMC, 159-159).

Alcántara (2016) y Ballester (2019) sitúan estas prácticas en las diferentes técnicas de circo como malabares, equilibrio sobre objetos, Aéreos, acrobacias, ... De esta manera se enriquecen las habilidades individuales, a la vez que refuerzan el sentido de comunidad al demostrar que el aprendizaje y el crecimiento se logran mejor en colaboración con otros. Y Alcántara (2016) subraya que el trabajo en parejas o en grupo aparece en el método del proceso de intervención.

EP2. EL PROCESO DE CREACIÓN

Resolución colectiva de problemas

A través de actividades que requieren coordinación, confianza y comunicación, como la formación de pirámides humanas, los estudiantes aprenden que el éxito grupal depende del apoyo mutuo y del esfuerzo compartido. Un ejemplo claro de esta práctica es el trabajo con pirámides humanas. Este ejercicio requiere que los participantes confíen unos en otros y trabajen de manera respetuosa, cuidándose y alentándose mutuamente. Como se

observa en una sesión práctica donde “trabajan las pirámides. Lo hacen muy respetuoso. Dicen que se cuiden, que sonrían” (155:3, Observación 2023.7.12 Generació CIRC_FIC-HA, 72). Además, estas actividades no solo se enfocan en los resultados físicos, sino también en el proceso de colaboración y el aprendizaje interpersonal. En ejercicios como el trapecio, los participantes se ayudan entre ellos, intercambiando observaciones y comentarios para mejorar colectivamente. Este tipo de interacción fortalece la empatía y la conexión grupal: “Buscando que se relacionen y se ayuden, el hecho de ayudarse les ayuda con la empatía. Por ejemplo, estar haciendo una cosa y que alguien haga un comentario, no, cógelo así o hazlo de esta manera” (133:49, Entrevista Inicial FJL, 144).

La relación entre la resolución de problema y el proceso colectivo de creación es directa. Friggeri (2010) habla directamente de la creatividad como capacidad de resolver problemas desde perspectivas novedosas y alejadas de los enfoques habituales. La creatividad, en relación con el empoderamiento, permite reimaginar y reescribir la realidad, utilizando medios artísticos para dramatizar situaciones sociales. Esta reinterpretación simbólica no solo fomenta nuevas maneras de comprender los problemas, sino que también potencia la acción transformadora. En este sentido, el circo social fomenta habilidades como la cooperación, la resolución de problemas y la creatividad (Alcántara 2020). Si ponemos la mirada en una técnica concreta, Carla Soro (2021) afirma que es el teatro la técnica que permite adquirir habilidades de este tipo. Y es la técnica base para el proceso de creación. Además, coincide con la definición de competencia, donde Schön (1987), la define como la capacidad de resolver problemas mediante la selección, aplicación y ajuste de conocimientos necesarios para afrontarlos. Y, Ruiz y Chaux (2005) lo sitúan directamente en las competencias comunicativas la cual se basa en la capacidad de una persona para acceder a una realidad simbólica compartida, lo que implica actuar socialmente, participar en sistemas de interacción y enfrentar y resolver problemas interpersonales

Organización previa de la muestra

La participación de los y las estudiantes en las diferentes etapas de la organización de la muestra es una práctica clave para fomentar la autonomía, el trabajo en equipo y el sentido de responsabilidad compartida. “Cuando hablo esto a lo largo del curso les digo que es su espectáculo, no es mi espectáculo. Yo soy el que les va a ayudar a hacerlo, pero lo tienen que hacer ellos. Es su responsabilidad” (146:12, Entrevista inicial FRA, 128). Esto obliga a que al involucrarse en tareas como la planificación, el diseño y la preparación de materiales, los participantes desarrollan habilidades organizativas, refuerzan su sentido de pertenencia al grupo. El dinamizador de los talleres también juega un papel clave en garantizar la implicación de todos los estudiantes en la muestra final. Queda reflejado en una observación de

un taller: “El dinamizador de los talleres de franja ha estado toda la sesión. Invita a todas las/los participantes a la reunión que hay el día siguiente para preparar la muestra final dónde ellos y ellas van a actuar. Les explica que los demás harán otras cosas, pero que entre todos lo pueden organizar” (155:7, Observación 2023.7.12 Generació CIRC_FICHA, 90). Durante estas sesiones, los participantes son guiados para preparar estructuras y materiales clave, como describe una cita explicando “el montaje de la estructura de cuándo vamos a hacer una creación” (136:34, Entrevista inicial FRU, 162). Se involucra a todo el grupo, destacando el valor de la cooperación y la organización conjunta: “Entre todos preparan los materiales para la creación. El formador les dice ‘hemos de trabajar con el colchón que se va hacer el espectáculo, es el que cabe en la furgoneta’ (166:9, Observación 2024.4.19 DV Generació CIRC_FICHA, 168). Estas prácticas enlazan con Pérez (2008) quien usa los conceptos de autogestión y empoderamiento vinculado a los procesos colaborativos del circo social, donde se busca formar individuos activos en su comunidad, promoviendo la autogestión tanto a nivel personal como colectivo.

EP3. EL ESPECTÁCULO O MUESTRA FINAL

Montaje colectivo de la muestra

En una observación directa, se describe cómo los participantes colaboran en el desmontaje de materiales tras una sesión donde “recogen entre todos los tatamis y el resto de los materiales” (154:6, Observación 2023.7.5 Generació CIRC_FICHA, 94). La cooperación estructurada, presente a lo largo del proceso de aprendizaje, se extiende también a la muestra final. Como señala un formador, este enfoque asegura que todos los estudiantes participen activamente en las actividades: “yo creo que, en las clases, nuestras clases, son estructuradas, básicamente, en la cooperación. Es la manera que hemos aprendido a gestionarla. Siempre empezamos con una persona que ayuda a otra para la gestión del aprendizaje” (137:39, Entrevista inicial FBC, 85-85). Esta práctica colectiva conecta con la idea de la creación de un ambiente centrado en un aprendizaje democrático, participativo, cooperativo y experimental (Carvalho et al., 2008). Y enlaza con el planteamiento de Pérez y Zamora (2020) de poner a las personas jóvenes en el centro de la experiencia para que tengan protagonismo y capacidad de intervención y decisión.

Colaboración en la puesta en escena

Durante la muestra final, los estudiantes exhiben no solo sus habilidades técnicas, sino también su compromiso con el trabajo colectivo. La escena se convierte en un espacio donde la responsabilidad compartida y el respeto mutuo se hacen evidentes, incluso para

aquellos que pudieron haber participado de manera más limitada en otras etapas del proceso. Como destaca una entrevista: “En una puesta en escena, incluso el que más se ha escaqueado de las actividades después muestra todas estas cualidades que hay que tener para poder alcanzar las cosas en escena. Ves cómo se apoyan entre ellos, cómo no hay un rechazo entre unos y otros” (135:36, Entrevista inicial FAS, 32). Es Alcántara (2016) quien conecta esta idea con el marco teórico cuando afirma que la realización de una muestra final o espectáculo constituye un reto artístico en el que participan tanto chicas como chicos en condiciones de equidad. Esta actividad promueve la colaboración, el apoyo mutuo y el trabajo conjunto para alcanzar un resultado exitoso. El entrenamiento grupal refuerza habilidades como la empatía y el trabajo en equipo, resaltando que los logros compartidos tienen mayor impacto que los individuales.

EP7. LAS ACCIONES MÁS ALLÁ DEL BARRIO

Asistencia a un espectáculo de la ciudad

En estas situaciones, el profesorado promueve discusiones y acuerdos entre los participantes, asegurando una planificación conjunta y una gestión compartida de las tareas. En una observación directa se describe como “hablan para organizarse a la salida a Cirque du Soleil” (185:1, Observación 2024.2.21 DMC Generació CIRC, 32-32). Este tipo de dinámicas no solo refuerzan la capacidad de los estudiantes para trabajar en equipo, sino que también los prepara para asumir roles de liderazgo y responsabilidad en otros contextos, promoviendo competencias esenciales para su desarrollo ciudadano y social. Para Egea et al. (2024) una de las estrategias básicas para el fomento de la implicación y corresponsabilidad es la cocreación de espacios de participación donde se les implique en el diseño y la implementación de espacios donde puedan expresar sus opiniones, debatir cuestiones y tomar parte activa en las actividades.

LAS COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA EN LA ESTRATEGIA 1: IMPLEMENTACIÓN DE DINÁMICAS COLABORATIVAS

En la tabla 48 se identifican y se describen las CCD que se aprenden y practican en esta estrategia.

Tabla 48

Las CCD en la implementación de dinámicas colaborativas

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
(V2) Valorar la diversidad cultural	La rotación de grupos y las dinámicas inclusivas son fundamentales para que los y las participantes aprecien la diversidad cultural y aprendan de las diferencias de sus compañeros y compañeras. Por ejemplo, las prácticas grupales alientan a los estudiantes a interactuar con personas de diferentes orígenes y experiencias. Estas actividades promueven la valoración positiva del pluralismo y muestran cómo las diversas perspectivas enriquecen el aprendizaje colectivo y la cohesión grupal.
(V3) Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho	La organización colectiva del espectáculo final y las decisiones compartidas reflejan el valor de la democracia y la equidad. Al participar en la planificación y distribución de responsabilidades, los estudiantes experimentan un entorno donde todos tienen voz y un rol significativo. Estas prácticas refuerzan el respeto por procesos democráticos y principios de igualdad, al tiempo que demuestran cómo estos valores pueden aplicarse en actividades grupales y comunitarias.
(A1) Apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas	Las dinámicas de rotación de grupos y juegos grupales fomentan interacciones entre participantes de diferentes orígenes, ayudándolos a superar barreras sociales y prejuicios culturales. Por ejemplo, los ejercicios de malabares y la rotación constante de parejas permiten que los estudiantes amplíen su círculo social, exponiéndose a nuevas perspectivas y aprendiendo de las experiencias de los demás. Esto promueve una actitud de apertura hacia otras culturas y formas de pensar al crear un ambiente inclusivo donde las diferencias se valoran como oportunidades de aprendizaje.
(A2) Respeto	El respeto se trabaja explícitamente en actividades como el trabajo en parejas, donde los participantes deben colaborar estrechamente, cuidar de su compañero y asumir roles de apoyo mutuo. Estas dinámicas fomentan una consideración positiva hacia los demás, basada en la empatía y el valor intrínseco de cada persona. Por ejemplo, durante la formación de pirámides humanas, se instruye a los participantes a actuar con cuidado y consideración hacia sus compañeros y compañeras, lo que refuerza una actitud respetuosa en las interacciones.
(A3) Conciencia cívica	Las dinámicas grupales y la participación en la organización de actividades colectivas, como la planificación de espectáculos, refuerzan la idea de pertenencia a una comunidad mayor y la responsabilidad compartida hacia ella. Por ejemplo, la organización previa de la muestra final consolida el sentido de comunidad y el compromiso hacia el éxito colectivo del grupo. Este tipo de actividades fomenta la solidaridad y un sentido de responsabilidad civil hacia la comunidad.
(A4) Responsabilidad	Los ejercicios y dinámicas destacan la importancia de reflexionar sobre las propias acciones, asumir un rol activo y aceptar las consecuencias de las decisiones individuales y grupales. Por ejemplo, en la organización de espectáculos, los participantes asumen tareas específicas y desarrollan habilidades organizativas. También, las dinámicas de trabajo en equipo enfatizan el compromiso individual hacia los resultados colectivos, enseñando que cada acción tiene un impacto significativo en el grupo.

(Continúa)

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
(H1) Habilidades de aprendizaje autónomo	Las actividades descritas, como la organización de la muestra final y la preparación de materiales, fomentan la capacidad de los participantes para gestionar su aprendizaje de manera autónoma. Por ejemplo, los estudiantes asumen responsabilidades significativas en tareas como el diseño del espectáculo, la creación de carteles o la elaboración de vestuarios. Estas experiencias promueven un aprendizaje autodirigido, ya que los participantes identifican sus necesidades, buscan soluciones y evalúan sus propias contribuciones al proyecto.
(H3) Habilidades de escucha y observación	Las dinámicas grupales, como el juego de malabares o el trabajo en parejas, desarrollan la escucha activa y la observación. Los participantes deben ser conscientes tanto de lo que se dice como del lenguaje no verbal de sus compañeros. Por ejemplo, en ejercicios de acrobacia o pirámides humanas, los estudiantes reciben y emiten comentarios para mejorar las técnicas grupales. Esto fortalece su capacidad para comprender las señales verbales y no verbales, fundamentales para una interacción efectiva.
(H4) Empatía	La empatía se promueve en actividades que requieren la comprensión de los pensamientos y emociones de los demás, como la formación de pirámides humanas o las dinámicas de rotación de grupos. Estas actividades fomentan una conexión emocional entre los participantes, ya que deben ponerse en el lugar de sus compañeros para trabajar en equipo de manera respetuosa y solidaria. Además, la empatía se refuerza al cuidar de los compañeros durante ejercicios físicos, como en acrobacias, donde la seguridad depende de la colaboración y comprensión mutua.
(H5) Flexibilidad y adaptabilidad	Las dinámicas de rotación de parejas y grupos enseñan a los participantes a adaptarse rápidamente a trabajar con diferentes compañeros y a afrontar contextos cambiantes. Por ejemplo, al cambiar frecuentemente de pareja, los estudiantes amplían su capacidad para ajustar sus pensamientos, comportamientos y emociones a nuevas circunstancias. Estas prácticas mejoran su disposición para responder de manera efectiva a situaciones nuevas y diversas.
(H7) Habilidades de cooperación	La cooperación es una competencia central en las actividades grupales, como la preparación del espectáculo final, donde todos los participantes deben colaborar para lograr objetivos comunes. Por ejemplo, en el montaje y desmontaje de materiales, se fomenta la interacción y el trabajo en equipo. Asimismo, en dinámicas como el trabajo en parejas o en grupo, los estudiantes aprenden a animarse mutuamente hacia metas compartidas, reforzando la cohesión grupal y el sentido de pertenencia.
(C1) Conocimiento y comprensión crítica de sí mismo	Las actividades descritas fomentan la reflexión personal y el autoconocimiento en los participantes. Por ejemplo, durante las dinámicas grupales y el trabajo en parejas, los estudiantes se enfrentan a situaciones donde deben ser conscientes de sus pensamientos, creencias y emociones. Esto es evidente en ejercicios como las pirámides humanas o el trapecio, donde la confianza en sí mismos y en los demás juega un papel crucial. Estas experiencias ayudan a los participantes a comprender sus propias motivaciones y perspectivas mientras interactúan en un entorno diverso y colaborativo.

Nota. Muestra de manera visual las CCD identificadas en la estrategia de implementación de dinámicas colaborativas. Elaboración propia.

La implementación de dinámicas colaborativas en el contexto del circo social se revela como una estrategia para fomentar el desarrollo de competencias para una cultura democrática. Estas actividades promueven la interacción y cohesión entre los y las participantes, a la vez que generan espacios de aprendizaje inclusivos donde las diferencias culturales y personales se valoran como oportunidades de crecimiento colectivo. A través de ejercicios grupales, la rotación de grupos, el trabajo en parejas y la preparación de espectáculos, los y las participantes desarrollan habilidades fundamentales como el respeto, la empatía, la cooperación y la responsabilidad, mientras adquieren una mayor conciencia de sí mismos y de su papel dentro de una comunidad más amplia. En definitiva, las dinámicas colaborativas fortalecen la capacidad técnica y creativa de los y las participantes, a la vez que contribuyen a la formación de una ciudadanía responsable, reflexiva y preparada para actuar de manera constructiva en sus comunidades. Esta estrategia, además, demuestra que los logros colectivos superan a los individuales, consolidando el valor transformador del circo social como herramienta educativa y socializadora.

11.2. Estrategia 2: Inclusión de estudiantes con discapacidad¹

La estrategia de inclusión de estudiantes con discapacidad busca garantizar la participación plena y equitativa de todos los y las estudiantes en las actividades del circo social, promoviendo un entorno inclusivo, colaborativo y respetuoso. Esta propuesta se fundamenta en la idea de que cada individuo, independientemente de sus capacidades, tiene un valor único que puede contribuir al aprendizaje colectivo y a la cohesión grupal. La estrategia se desarrolla en tres espacios principales: las clases, el proceso de creación y la muestra final. En cada uno de estos momentos, se implementan prácticas diseñadas para facilitar la integración activa de estudiantes con discapacidad, asegurando que puedan participar y destacar en igualdad de condiciones. Las actividades incluyen ejercicios inclusivos, trabajo en equipo, protagonismo compartido y colaboración en el escenario, fomentando habilidades como la cooperación, la empatía, la responsabilidad y el respeto mutuo. El enfoque se centra en el trato equitativo, evitando la sobreprotección y empoderando a los estudiantes con discapacidad para que asuman un rol activo dentro del grupo.

1. Se utiliza el concepto de discapacidad porque es el que tiene una aceptación amplia en el ámbito legal, profesional y académico y es el reconocido por el TERMCAT, Centro de terminología de la lengua catalana creado el 1985 por la Generalitat de Catalunya y el Institut d'Estudis Catalans (Herrero, 2021).

Esto se logra a través de prácticas que promueven la autonomía, la confianza y el protagonismo de todos los y las participantes, al tiempo que enriquecen las experiencias de sus compañeros al interactuar en un espacio diverso y colaborativo. Esto permite la práctica y aprendizaje de competencias para una cultura democrática (CCD) (tabla 49).

Tabla 49

Estrategia metodológica para la inclusión de estudiantes con discapacidad

ESPACIO	PRÁCTICAS	CCD
EP1 La clase	Ejercicios inclusivos	• V1 Valorar la dignidad y los derechos humanos • V2 Valorar la diversidad cultural A1 Apertura a la diversidad cultural
	Trato equitativo	
EP2 El proceso de creación	Integración en el proceso creativo	• A2 Respeto • A3 Consciencia cívica • H7 Habilidades de cooperación
EP3 El espectáculo o muestra	Protagonismo compartido	

Nota. Muestra de manera visual los espacios de participación donde se desarrolla la estrategia, las prácticas asociadas y las CCD que se ponen en juego. Elaboración propia.

EP1. LA CLASE

Ejercicios inclusivos

La inclusión se evidencia cuando los y las estudiantes con discapacidad participan plenamente en actividades grupales, disfrutando de las experiencias compartidas con sus compañeros y compañeras. En una observación, se destacó cómo varios estudiantes con discapacidad se involucraron activamente: “Hay algunos chicos con discapacidad y ellos también participan en la actividad” (151:1, Observación 2023.5.17 Generació CIRC_FICHA, 36 - 36). Estas prácticas aseguran la inclusión de los estudiantes con discapacidad, y también enriquecen la experiencia de todo el grupo. Por ejemplo, durante una sesión, una alumna con discapacidad participó activamente en una actividad de trapecio, mostrando entusiasmo y confianza: “M es alumna y tiene una diversidad/discapacidad, está en el grupo y se ha subido al trapecio. Lo está flipando” (Observación 2023.11.10 DV Generació CIRC_FICHA, 59). La colaboración entre estudiantes también se refuerza cuando aquellas personas con mayor experiencia apoyan a sus compañeros con discapacidad. En un caso específico, “una de las alumnas más inquietas, se sitúa como ayudante del trapecio de M (cierta discapacidad). Lo hace por indicación de la formadora” (163:4, Observación

2024.1.12 DV Generació CIRC_FICHA, 75 - 75). Además, el personal docente promueve actividades cooperativas que incluyen a estudiantes con discapacidad, creando un entorno de apoyo mutuo. En una actividad con cable, una estudiante con discapacidad se mantuvo concentrada y aportó el apoyo oportuno, demostrando su capacidad para participar plenamente. El formador “cambia de alumna en el cable. Y les busca un bastón para dar el apoyo. La deja sola, va haciendo. Está super concentrada. Sigue y sigue... La que le ayuda es M, (tiene una discapacidad)” (169:4, Observación 2024.5.10 DV Generació CIRC_FICHA, 85 - 85).

Todo y que en la literatura consultada no aparecen referencias explícitas al trabajo con personas con discapacidad, las prácticas observadas, enlazan claramente con elementos que generan marcos de actuación. Por ejemplo, conecta con Ascensión Moreno (2016) que enfatiza esta idea cuando plantea que el propósito principal de la mediación a través del diseño de espacios seguros y horizontales, en los que la diversidad es valorada y las capacidades individuales son potenciadas. Merece especial atención la Agenda 21 de la Cultura (2024) donde se refleja un compromiso con los derechos humanos, la diversidad cultural y la inclusión social.

Trato equitativo

Los formadores y formadoras proporcionan el apoyo necesario para facilitar la participación de los y las estudiantes con discapacidad sin enfatizar sus diferencias. Esto crea un entorno en el que no se aprecia un trato diferenciado por las capacidades que pueda tener cada persona. Un ejemplo de este enfoque ocurrió cuando un formador asistió a un estudiante a subir al cable: “El formador acompaña a M y le ayuda a subir al cable... No hay nada fuera de lo normal... es como una más todo y que puede tener alguna diversidad” (161:5, Observación 2023.11.24 DV Generació CIRC_FICHA, 95 - 95). Este apartado también incluye a estudiantes que asisten con educadores especializados, quienes facilitan su integración al grupo: “hay algunos chicos con discapacidad funcional y mental. Unos 4. Vienen con su educadora” (151:1, Observación 2023.5.17 Generació CIRC_FICHA, 36 - 36). Un aspecto central es empoderar a los y las estudiantes con discapacidad a través de un trato equitativo, evitando cualquier tipo de sobreprotección. En una actividad de calentamiento, por ejemplo, una alumna con discapacidad que sufrió una caída fue tratada con naturalidad, sin asistencia innecesaria: “hacen el calentamiento. M (tiene cierta discapacidad) se cae para atrás. Ella se incorpora, le preguntan si está bien y ya está. Con naturalidad. No se levantan a ayudarla. Es el mismo trato que a todas. La empodera. La tratan igual” (169:1, Observación 2024.5.10 DV Generació CIRC_FICHA, 38 - 38). El personal docente también se muestra atento a las necesidades de cada estudiante, sin

marcar distinciones entre ellos. Este trato se refleja en la cohesión del grupo, que funciona como un equipo unificado. Se observa de manera clara cuando “los profesores están pendientes de cada uno de los alumnos y los ayudan a hacer. No se ve ninguna diferencia en el trato. Han juntado el grupo de miércoles y viernes. Destaca la discapacidad de algunos de los participantes del viernes” (172:2, Observación 2024.5.31 mostra final, 7 - 7).

Como se muestra en el marco teórico, el trabajo con personas con discapacidad es un tema recurrente para el sector. El actual *Pla de Impuls de Circ de Catalunya* (2023-2026) de la Generalitat de Catalunya en la medida de circo social tiene una línea concreta de investigación en el circo social y su relación con la diversidad física y mental. Dubois et al. (2014) plantea que una formadora de circo social ha de identificar y comprender los diferentes grupos destinatarios y comprender los conceptos de inclusión social. Y, además afirma (Dubois et al., 2014) que la formadora ha de actuar como un profesional involucrado y responsable. Un reto que la diversidad física y funcional plantea para la inclusión social.

EP2. EL PROCESO DE CREACIÓN

Integración en el proceso creativo

La inclusión en el proceso creativo también se refleja en la integración plena de los estudiantes con discapacidad. “Hacia el final de curso los miércoles se incorporaron un grupo de jóvenes que vienen del centro B todos ellos tienen discapacidad. FJL se acerca a ellos y va a buscarlos y trabaja y los trata como si fuesen jóvenes del proyecto y es que son jóvenes del proyecto no hay ninguna diferencia entre una realidad y otra” (172:6, Observación 2024.5.31 mostra final, 21). Durante estas interacciones, los estudiantes valoran y respetan las contribuciones de sus compañeros, y compañeras fortaleciendo el sentido de comunidad y respeto mutuo en el grupo. Se observa de manera clara que “se relacionan los chicos entre ellos. Chicos, chicas e independientemente de la diversidad” (151:2, Observación 2023.5.17 Generació CIRC_FICHA, 51-51).

En el marco teórico se identifica que en el nivel de intervención grupal del circo social se busca construir una identidad colectiva basada en la igualdad y el reconocimiento de la diversidad (Alcántara, 2022). El grupo se convierte en el espacio natural para la acción educativa, donde se ponen en práctica y se desarrollan habilidades personales y sociales. Se fomenta el encuentro entre las personas para trabajar valores como “la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo y el apoyo mutuo” (Ballester y Alcántara, 2020, p. 14).

EP3. EL ESPECTÁCULO O MUESTRA FINAL

Protagonismo compartido

En este momento culminante, todas las personas participantes, sin importar sus capacidades, asumen roles similares en el escenario, destacando sus habilidades y mostrando que el esfuerzo colectivo puede superar cualquier diferencia. Un ejemplo emblemático de esta inclusión es el que se recoge en la siguiente observación: “es una de las jóvenes que participaron el viernes y tienen una discapacidad, pero funciona como una más. Los profesores le dan un protagonismo igual que a las demás. Juegan con las cuerdas como si no pudiera subirse y hay un momento que es ella la que sube y la que coge el protagonismo y el aplauso del público” (172:13, Observación 2024.5.31 mostra final, 72). Este enfoque inclusivo también se evidencia en la interacción entre las personas jóvenes con y sin discapacidad sobre el escenario. Aunque algunos participantes pueden requerir apoyo adicional, todos actúan como iguales, desempeñando sus roles sin distinción y colaborando mutuamente. Por ejemplo:

Hay alguna chica que tiene una buena condición física y que no tiene ninguna diversidad física o mental aparente, mientras que los demás sí pero actúan igual. No hay diferencia, incluso se apoyan entre ellos. Unos lucen de una manera y otros lucen de otra, pero no hay una diferencia. Son chavales actuando encima del escenario, simplemente que algunos necesitan un poco más de apoyo para poder funcionar. (172:12, Observación 2024.5.31 mostra final, 60)

Esta práctica enlaza con la idea que plantea que para la inclusión de la diversidad de jóvenes que forman parte del proceso, es necesario crear un ambiente de confianza, reconociendo todas las formas de estar y vivir en el proceso (Pérez y Zamora, 2020). Y así la dimensión social de las competencias ciudadanas (Olga Carrillo, 2013) fomenta la valoración de la diversidad y de los derechos humanos.

LAS COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA EN LA ESTRATEGIA 2: INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

En la tabla 50 se identifican y se describen las CCD que se aprenden y practican en esta estrategia.

Tabla 50

Las CCD en la inclusión de estudiantes con discapacidad

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
(V1) Valorar la dignidad y los derechos humanos	Se aprecia como todos los y las estudiantes, independientemente de sus capacidades, tienen igual valor y derecho a participar plenamente en todas las fases y acciones del proyecto. Este enfoque refuerza el respeto hacia la dignidad y los derechos humanos como principios esenciales en las dinámicas grupales.
V2) Valorar la diversidad cultural	Se fomenta la valoración de las diferencias individuales y culturales como una fuente de enriquecimiento colectivo. La integración de estudiantes con discapacidad en actividades y el protagonismo compartido en la muestra final subrayan la importancia de la diversidad como un elemento central del aprendizaje grupal.
(V1) Valorar la dignidad y los derechos humanos	Se enfatiza que todos los y las estudiantes, independientemente de sus capacidades, tienen igual valor y derecho a participar plenamente. Este enfoque refuerza el respeto hacia la dignidad y los derechos humanos como principios esenciales en las dinámicas grupales.
(A2) Respeto	El respeto se evidencia en el trato hacia los estudiantes con discapacidad, quienes son valorados por su capacidad y contribución sin ser sobreprotegidos. Estas dinámicas fomentan la estima y consideración mutua, tanto entre estudiantes como por parte del equipo docente.
(A3) Conciencia cívica	Se promueve la pertenencia a una comunidad inclusiva y la responsabilidad compartida hacia el bienestar del grupo. Cada estudiante independientemente de sus habilidades contribuye al éxito de la muestra. Las actividades refuerzan la solidaridad y la importancia de actuar colectivamente en beneficio del grupo.
(H7) Habilidades de cooperación	La cooperación es central en actividades grupales, donde los estudiantes con y sin discapacidad colaboran y se apoyan mutuamente. Estas prácticas desarrollan habilidades para trabajar en equipo, compartir responsabilidades y alcanzar objetivos comunes.

Nota: Muestra de manera visual las CCD identificadas en la estrategia de inclusión de estudiantes con discapacidad. Elaboración propia.

La estrategia de utilización consciente del lenguaje en el circo social se presenta como una herramienta esencial para promover la inclusión, el respeto y la comunicación efectiva en los espacios educativos. Al fomentar el uso de un lenguaje claro, inclusivo y respetuoso, así como la integración de lenguas presentes en el grupo, se generan entornos donde todos los y las participantes se sienten valorados y representados. Esta estrategia se despliega a través de dinámicas como el reconocimiento y uso del castellano y el catalán, el lenguaje inclusivo, las consignas claras y la reflexión sobre el lenguaje corporal, garantizando una comunicación fluida, respe-

tuosa y segura. Además de desarrollar competencias para una cultura democrática, esta estrategia fomenta la cohesión grupal, el respeto por la diversidad cultural y lingüística, y el autoconocimiento crítico. La implementación de esta estrategia demuestra cómo el circo social puede ser un espacio para aprender y practicar valores democráticos, convirtiéndose en un modelo educativo inclusivo y transformador

11.3. Estrategia 3. Utilización consciente del lenguaje

La estrategia de utilización consciente del lenguaje busca promover interacciones respetuosas, inclusivas y claras en el entorno del circo social, creando espacios donde todos los y las estudiantes puedan expresarse de manera segura y sentirse valorados. Esta propuesta se fundamenta en la idea de que el lenguaje, en todas sus formas, es una herramienta poderosa para construir relaciones basadas en el respeto, la equidad y la dignidad. La estrategia se desarrolla en dos espacios principales: las clases y el proceso de creación, aunque sus principios pueden aplicarse en otros momentos de participación. En cada uno de estos espacios, se implementan dinámicas que fomentan el uso de un lenguaje inclusivo, la comunicación respetuosa y la reflexión sobre el impacto del lenguaje corporal. Estas prácticas incluyen el reconocimiento y uso de las lenguas presentes en el grupo, la aplicación de consignas claras y la utilización de términos técnicos compartidos, promoviendo habilidades como la empatía, la cooperación, el respeto y la conciencia crítica. Al enfatizar la importancia de un lenguaje intencionado y consciente, la estrategia contribuye al desarrollo de competencias para una cultura democrática (CCD) (tabla 51).

EP1. EN LA CLASE

Reconocimiento y uso del castellano y el catalán

Aunque generalmente “La lengua vehicular es el castellano. Se utiliza muy poco el catalán” (154:5, Observación 2023.7.5 Generació CIRC_FICHA, 90-90) es crucial abrir espacios para el uso del catalán, particularmente para aquellos estudiantes que se identifican culturalmente con este idioma. De esta manera “alternan el uso del castellano y catalán durante la actividad.” (151:3, Observación 2023.5.17 Generació CIRC_FICHA, 66-66) y “alternan catalán y castellano” (152:5, Observación 2023.5.24 Generació CIRC_FICHA, 86). El uso alterno del lenguaje y a la vez dar fuerza al uso del catalán, significa disponer de espacios que faciliten el encuentro y la construcción de relaciones colectivas. (Pérez y

Tabla 51

Estrategia metodológica para la utilización consciente del lenguaje

ESPACIO	PRÁCTICAS	CCD
EP1 La clase	Reconocimiento y uso del castellano y el catalán	• V1 Valorar la dignidad y los derechos humanos • V2 Valorar la diversidad cultural • A1 Apertura a la diversidad cultural • A2 Respeto • H6 Habilidades lingüísticas, comunicativa y multilingües • C1 Conocimiento y comprensión crítica del lenguaje y la comunicación.
	Uso de lenguaje inclusivo	
	Comunicación respetuosa	
	Uso del lenguaje corporal	
	Nombres y consignas explícitas y claras	
EP2 El proceso de creación	Inclusión de las diferentes lenguas del grupo	

Nota. Muestra de manera visual los espacios de participación donde se desarrolla la estrategia, las prácticas asociadas y las CCD que se ponen en juego. Elaboración propia.

Zamora, 2020). Esta práctica adquiere un carácter inclusivo que fomenta la cohesión social. Esta mirada entronca directamente con el planteamiento de Friggeri (2011) cuando plantea que la idea de democracia en las propuestas de arte y educación ofrecen un marco inclusivo donde las diferencias culturales se diluyen, posibilitando la práctica de valores como la solidaridad, el trabajo en equipo y el apoyo mutuo

Utilización de un lenguaje inclusivo

Al emplear un lenguaje que refleje igualdad y diversidad, se fomenta un ambiente educativo que refuerza los valores de respeto e inclusión. Lo afirma una de las personas entrevistadas cuando plantea que “el tema del lenguaje, que no sea un lenguaje sexista y que te dirijas siempre a los dos géneros” (146:8, Entrevista Inicial FRA, 140). Además, la implementación de lenguaje inclusivo asegura que todos los participantes se sientan representados, reforzando el sentido de pertenencia y la aceptación dentro del grupo. Un ejemplo de ello se observa en una formadora pregunta en voz alta durante un ejercicio “Estamos TODAS, TODES, TODIS... Todas las personas” (166:3, Observación 2024.4.19 DV Generació CIRC_FICHA, 60). Esta práctica convierte al lenguaje en una poderosa herramienta para promover la igualdad, la representación y el respeto a la diversidad de género, consolidando un entorno inclusivo y equitativo. En relación con esta idea son

Aguilar y Buraschi (2023) quienes recalcan la necesidad de trabajar desde un enfoque comprometido con el cambio social. Este enfoque va más allá de la funcionalidad en las relaciones, cuestionando las estructuras establecidas, para transformar la sociedad hacia un modelo inclusivo y equitativo. A la vez Dubois et al. (2014) afirma que el formador y la formadora han de comunicarse de forma eficaz y adaptar el modo de comunicación al grupo destinatario. Por tanto, respetando su realidad. En este contexto, Carvallo (2019) lo sitúa en la competencia global entendida por comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otros, participar en interacciones abiertas, apropiadas y efectivas y actuar por el bienestar colectivo.

Comunicación respetuosa

Una de las personas entrevistadas destaca la importancia de cómo se expresan los y las estudiantes. Según una de las entrevistas, “El respeto es mucho el lenguaje. O sea, no se trata solo de las palabras que se utilizan, sino del tono y de cómo se dicen las cosas” (145:20, Entrevista inicial FOG, 95 - 95). En las clases, se observa cómo el respeto se incorpora en las interacciones. Por ejemplo, cuando “el formador sube a la bola una joven. Para tocarla le pide permiso. Pide ayuda a otra alumna para que le acompañe y esté por ella” (155:5, Observación 2023.7.12 Generació CIRC_FICHA, 82 - 82). El respeto también se trabaja en situaciones cotidianas. Una persona entrevistada afirmaba que “trabajo desde la pregunta y también en los horarios. Si llegan tarde, se les dice desde el respeto” (142:9, Entrevista inicial FJN, 64-64). Esto muestra cómo el respeto no solo se aplica en actividades específicas, sino en el modo en que se abordan las normas y responsabilidades en el día a día. En otros casos, a persona formadora da herramientas para fortalecer la comunicación cuando “por ejemplo levantan cinco la mano, pues hago uno, dos, tres, cuatro y cinco ya saben cuándo tienen que hablar cada uno y en qué momento” (146:10, Entrevista inicial FRA, 112-112).

Estas prácticas se relacionan directamente con Ruiz Silva y Chaux Torres (2005) cuando sitúan las competencias comunicativas como la capacidad de una persona para acceder a una realidad simbólica compartida, lo que implica actuar socialmente, participar en sistemas de interacción y enfrentar y resolver problemas interpersonales. Entre las capacidades más destacadas se encuentran el nivel intersubjetivo referido a las relaciones interpersonales, que facilitan la comprensión mutua entre las personas. Esta tiene como base ser capaz de expresar de forma asertiva y, por tanto, de manifestar necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y firme, evitando causar daño a los demás o perjudicar las relaciones interpersonales. Y para Egea et al. (2024) es necesario mantener una comunicación abierta y feedback constante, de manera que se promueve un entorno de confianza y motivación. Una comunicación respetuosa.

Uso del lenguaje corporal

Esta práctica fomenta la observación y reflexión sobre los gestos, posturas y expresiones para mejorar la comunicación y las dinámicas grupales. Un desafío común es “el llenguatge corporal el fem servir en el circ i els xavals no estan acostumats. Quan de cop els fas exercicis d'imitació en el que no parles al principi costa moltíssim. Sempre estan acostumats a reaccionar a un estimul vocal” (140:34, Entrevista inicial FSE, 72 - 72). Además, el lenguaje corporal permite generar reflexiones sobre la interacción personal. Por ejemplo, “intento connectar visualment amb aquella persona i potser li dic i li faig el gest de no no ho facis i em veuen i m'entenen i ho fan igualment perquè no ho he expressat verbalment.” (140:35, Entrevista inicial FSE, 73 - 73). El lenguaje corporal también es clave para crear un espacio respetuoso y colaborativo. Una persona entrevistada afirma que “una cosa molt bàsica és que quan algú parla tu no pots estar estirat o mirant a un altre lloc” (144:28, Entrevista inicial FLR, 136 - 136).

Ruiz Silva y Chaux Torres (2005) dicen que un elemento de las competencias comunicativas es la expresión mediante el lenguaje no verbal y las expresiones artísticas. Estas amplían las posibilidades de comunicación con los demás, abren opciones de expresión y reconocimiento de las propias identidades y favorecen la capacidad de comprender al otro de una manera más profunda. Es esta manera, toman relevancia las palabras de Flórez y Laguna (2016) cuando afirma que el circo social brinda las oportunidades para que cada participante fortalezca sus habilidades comunicativas, capacidades corporales y actitudes en su formación personal. Y también, con Alcántara (2016) en el momento que identifica dentro del área técnica de los objetivos educativos el desarrollo de hábitos relacionados con el trabajo corporal y psicomotriz. Y el circo contempla estrategias que lo permiten de manera clara y directa como el clown, el teatro, o la danza (Ballester, 2019; Soro, 2021).

Nombres y consignas explícitas y claras

En el ámbito educativo, especialmente en actividades donde la seguridad es prioritaria, es fundamental establecer consignas explícitas y claras. “En clase tenemos formas de comunicarnos que son explícitas y cuando empezamos cada año las hacemos explícitas y que tiene que ver con: no gritos no violencia no le empujo ni le pego, no le tiro los colchones tipo aterrizando. La forma de comunicarnos en la clase tiene que ver mucho con la seguridad” (137:29, Entrevista inicial FBC, 62 - 62). Estas normas de comunicación no solo son pautadas, sino que también se fundamentan en el respeto y la igualdad. Lo confirma una persona entrevistada cuando afirma que “la forma de comunicarnos es una forma muy pautada con puesto de acuerdo y que tiene el fundamento sobre todo con la seguridad y que somos todas iguales. Nos respetamos y a partir del respeto generamos todo

un sistema de comunicación” (137:31, Entrevista inicial FBC, 62 - 62). En las actividades prácticas, las consignas explícitas permiten que los estudiantes comprendan qué hacer en cada situación, facilitando una ejecución segura y efectiva. Por ejemplo, “la formadora en las malabares les dice escucharos entre vosotras y atentas a mis indicaciones” (155:4, Observación 2023.7.12 Generació CIRC_FICHA, 79 - 79).

Uso de palabras técnicas para hacer referencia a diferentes momentos de la clase o elementos circenses permite establecer un “alfabeto técnico” compartido que permite ejecutar las actividades de manera efectiva y segura. Un ejemplo es “en los aéreos todas las figuras tienen nombres y cuando queremos identificar es como un tipo de alfabeto que decimos esto se llama así” (137:35, Entrevista inicial FBC, 76 - 76). El sistema no solo mejora la claridad en la comunicación, sino que también integra sensibilidades culturales y lingüísticas. Por ejemplo, en “la barra del trapecio hay dos lágrimas trenzadas que están forradas que sostienen al trape ¿no? y de ahí sale la cuerda hacia arriba. Eso se llama empate. Su nombre técnico es empate, pero aquí en España todo el mundo le dice botifarra” (137:37, Entrevista inicial FBC, 83 - 83).

Como se aprecia en la gestión de situaciones pedagógicas es de vital importancia prestar especial atención a las condiciones de seguridad para evitar accidentes (Dubois et al., 2014) y por tanto es totalmente necesario comunicarse de forma eficaz y adaptar el modo de comunicación a las personas destinatarias. Y lo confirma Ruiz y Chaux (2005) cuando plantean que el contenido de o que se comunica está relacionado con el entendimiento mutuo sobre los temas que se abordan. Sin este entendimiento no se da, tampoco se da el hecho pedagógico, ni se crean los espacios de no seguridad.

EP2. EL PROCESO DE CREACIÓN

Inclusión de las diferentes lenguas del grupo

La inclusión de las diferentes lenguas presentes en el grupo no solo promueve el respeto por la diversidad cultural, sino que también fomenta un sentido de pertenencia entre los y las estudiantes. En un caso destacado, durante la preparación de un espectáculo, “queríamos presentar una parte del diálogo en el idioma de cada persona de cada grupo. Hacen entender que allá donde vivimos tienen un idioma que hay que respetar” (136:32, Entrevista inicial FRU, 150 - 150). Además, esta práctica se utiliza para explorar las experiencias lingüísticas de los y las estudiantes, generando debates que reconocen y valoran la diversidad del grupo. En una sesión, “un chico argentino llegó hace poquito y nos comentaba que odiaba el catalán, que no quería aprender catalán. Entonces cogimos un momento a toda la clase y se preguntó de qué país viene cada persona y una de las

decisiones que hicimos era que queríamos conocer los idiomas de cada persona. Habría como siete nacionalidades diferentes” (136:31, Entrevista inicial FRU, 150).

En este sentido, se enlaza directamente con Declaración de Friburgo (2007) y el convenio de Faro (2005) los cuales plantean que fomentar iniciativas artísticas inclusivas que representen las diversidades locales resulta fundamental para asegurar que todas las personas tengan acceso pleno a su derecho a participar en la vida cultural. Y lo confirma, Olga Carrillo (2013) en la dimensión social de las competencias ciudadanas. Para ella, consta de dos capacidades centradas en la participación en la sociedad y la valoración de la cultura, su diversidad y los derechos humanos.

LAS COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA EN LA ESTRATEGIA 3: UTILIZACIÓN CONSCIENTE DEL LENGUAJE

En la **tabla 52** se identifican y se describen las CCD que se aprenden y practican en esta estrategia.

La estrategia de construcción de un ambiente de seguridad física y emocional se consolida como una base fundamental para el aprendizaje y el desarrollo en el circo social. Al fomentar prácticas que garantizan tanto la seguridad física como el bienestar emocional, esta estrategia promueve un entorno donde cada participante puede aprender, crecer y colaborar en condiciones óptimas. Las dinámicas que enfatizan la disciplina, el cuidado colectivo, la gestión del error y el manejo de miedos fortalecen competencias clave como el respeto, la empatía, la cooperación y la confianza en uno mismo y en los demás. Además de potenciar competencias para una cultura democrática, esta estrategia fomenta una cohesión grupal sólida y el desarrollo de habilidades necesarias para afrontar desafíos tanto dentro como fuera del espacio educativo. Su implementación demuestra cómo el circo social puede ser un espacio inclusivo, seguro y transformador, que no solo fortalece la formación personal de los y las participantes, sino que también contribuye a construir una sociedad más colaborativa y respetuosa.

Tabla 52

Las CCD en la utilización consciente del lenguaje

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
(V1) Valorar la dignidad y los derechos humanos	La estrategia subraya la importancia de tratar a todas las personas con igualdad, lo cual se evidencia en el uso de lenguaje inclusivo que representa a todos los géneros y en la manera en que se respetan las identidades lingüísticas y culturales de los estudiantes. La práctica de comunicación respetuosa también refuerza la dignidad de los y las participantes, asegurando que sus derechos sean valorados.
(V2) Valorar la diversidad cultural	La valoración de la diversidad cultural se destaca en la promoción del respeto por las lenguas locales y en el esfuerzo por incluirlas en el proceso creativo. También se evidencia al reconocer y explorar las diferentes experiencias culturales de los y las participantes, como el ejercicio de preguntar sobre los países de origen y lenguas habladas. Esto enriquece la experiencia educativa al resaltar el pluralismo.
(A1) Apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas	El reconocimiento y uso del castellano y catalán en el contexto del circo social refleja la importancia de abrir espacios que permitan la coexistencia de diferentes identidades culturales. Permitir que los estudiantes utilicen su lengua preferida promueve la comprensión y aceptación de diversas perspectivas lingüísticas y culturales. Además, la inclusión de los idiomas del grupo en el proceso de creación fomenta un intercambio cultural que refuerza esta apertura.
(A2) Respeto	El respeto se manifiesta en varias prácticas descritas, como el uso del lenguaje inclusivo, la comunicación respetuosa, y las interacciones basadas en el consentimiento, como cuando un formador pide permiso antes de tocar a una estudiante. Estas dinámicas subrayan una consideración positiva hacia las personas y sus diferencias, lo que fortalece un entorno inclusivo y seguro. También, el establecimiento de normas claras de comunicación y turnos de palabra lo fomenta.
(H6) Habilidades lingüísticas, comunicativas y multilingües	El texto enfatiza el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas al alternar entre catalán y castellano, al usar un lenguaje inclusivo y al incorporar términos técnicos. Además, la inclusión de diferentes lenguas en el proceso creativo permite que los estudiantes actúen como mediadores entre hablantes de diferentes lenguas y culturas. Estas prácticas mejoran la capacidad de adaptarse a diversos contextos lingüísticos y culturales, promoviendo la cohesión grupal.
(C1) Conocimiento y comprensión crítica de sí mismo	Al fomentar la reflexión sobre el uso del lenguaje corporal y cómo este impacta en las relaciones grupales, los estudiantes son invitados a tomar conciencia de sus propias formas de comunicación. Ejercicios de observación, imitación y reflexión sobre gestos y posturas ayudan a que las personas participantes entiendan mejor cómo sus creencias, emociones y comportamientos afectan a los demás, promoviendo un autoconocimiento.

Nota. Muestra de manera visual las CCD identificadas en la estrategia de utilización consciente del lenguaje. Elaboración propia.

11.4. Estrategia 4: Construcción de un ambiente de seguridad física y emocional

La estrategia de construcción de un ambiente de seguridad física y emocional busca generar espacios de confianza y bienestar en el contexto del circo social, permitiendo que todos los y las participantes se desarrollen en un entorno libre de riesgos y cargado de apoyo mutuo. Esta propuesta se fundamenta en la idea de que la seguridad, tanto física como emocional, es clave para el aprendizaje significativo y la construcción de relaciones positivas. La estrategia se despliega en tres espacios principales: las clases, el proceso de creación y la muestra final. En cada uno de estos contextos, se implementan dinámicas que promueven la disciplina, el cuidado colectivo, el respeto mutuo y la superación personal. Estas prácticas incluyen la atención al material y al espacio, la utilización del error como herramienta de aprendizaje, el trabajo con miedos y límites personales y el uso del humor para generar cohesión grupal. Al enfatizar la importancia de un ambiente seguro y colaborativo, la estrategia contribuye al desarrollo de competencias para una cultura democrática (CCD) (tabla 53).

Tabla 53

Estrategia metodológica para la construcción de un ambiente de seguridad física y emocional

ESPACIO	PRÁCTICAS	CCD
EP1 La clase	Implementación de una disciplina de trabajo	• V1 Valorar la dignidad y los derechos humanos
	Confianza en uno mismo y en el otro	• A2 Respeto
	Utilización del error como herramienta de aprendizaje.	• A5 Autoeficacia
	Asignar roles entre el profesorado	• A6 Tolerancia a la ambigüedad
EP2 El proceso de creación	Espacio para expresar ideas libremente	• H1 Habilidades de aprendizaje autónomo
	Comprender el valor del cuidado dentro del grupo	• H2 Habilidades de pensamiento crítico
EP3 El espectáculo o muestra final	Trabajar con el miedo y los límites personales	• H4 Empatía
	Uso del humor para no sentir vergüenza o miedo	• H6 Habilidades lingüísticas, comunicativa y multilingües
		• H7 Habilidades de cooperación
		• H8 Habilidades de resolución de conflictos
		• C1 Conocimiento de sí mismo

Nota. Muestra de manera visual los espacios de participación donde se desarrolla la estrategia, las prácticas asociadas y las CCD que se ponen en juego. Elaboración propia.

EP1. LA CLASE

Implementación de una disciplina de trabajo

Este enfoque disciplinario tiene como objetivo que los y las estudiantes comprendan que el cumplimiento riguroso de los procedimientos técnicos es esencial para evitar accidentes y garantizar un ambiente seguro para todas las personas participantes. El profesorado de circo social hace hincapié en que “la disciplina en la clase tiene que ver mucho con la seguridad... hacemos un trabajo que es muy entre comillas, peligroso porque lo que hacemos es sacar el cuerpo del suelo, ponerlo más arriba de un metro y allá pueden pasar muchas cosas y si te caes más de un metro. Esto necesita rigor técnico muy importante para que sea seguro” (137:26, Entrevista inicial FBC, 53-53). La atención al material y al espacio compartido fomenta el respeto y la responsabilidad entre los y las estudiantes desde el primer día ya que “recogen entre todos y todas los tatamis y el resto de los materiales” (154:6, Observación 2023.7.5 Generació CIRC_FICHA, 94-94), “Recullen el material entre totes i tots” (159:3, Observación 2023.11.3 DV Generació CIRC_FICHA, 110 - 110), y “Todos y todas recogen el gimnasio” (184:1, Observación 2024.2.14 DMC Generació CIRC, 67 - 67).

Esta práctica enlaza con Lafortune y Bouchard (2013) explican que un o una formadora de circo social ha de ser capaz de organizar y planificar los talleres de circo, adaptar las formaciones circenses a los niveles y necesidades del alumnado y realizar las formaciones garantizando condiciones de seguridad. Para Soro (2021) se trata de crear un espacio de seguridad y confianza donde desarrollar la clase de circo.

Confianza en un mismo y en el otro

La relación colectiva en un entorno educativo, como el circo, se basa en la confianza, el respeto mutuo y la colaboración entre estudiantes y formadores. Un principio fundamental es que el trabajo en circo se construye de manera colectiva, lo afirma una persona entrevistada cuando dice que “una de las bases del circo es que esto lo construimos entre todas. No es una cosa que lo hago yo sola y yo sola puedo gestionar la cosa, o sea, yo necesito que haya más personas a mi alrededor para que esta sensación de seguridad sea una realidad, que no sea solo discursiva” (137:27, Entrevista inicial FBC, 56 - 56). Los y las formadoras desempeñan un papel clave al trabajar con un “trato amigable y compartir abierto sin imponer, sobre todo la palabra no imponer nada; al revés, motiva y el hecho de motivar” (133:47, Entrevista Inicial FJL, 115 - 115). Se ejemplifica cuando el formador habla con frases para motivar a las alumnas y que puedan hacerlo solas: “yo te cuido, pero no te ayudo; coge confianza, que lo haces bien” (182:2, Observación 2024.3.6 DMC Generació CIRC, 44 - 44). O

“cuando se equivocan, él no las rectifica, les dice ‘prueba de hacer esto, en lugar de corregir directamente los errores, el profesorado ofrece sugerencias que permiten a los estudiantes explorar soluciones por sí mismos” (182:3, Observación 2024.3.6 DMC Generació CIRC, 49 - 49).

Enlaza claramente con el estudio de Jordi Baltà y Eva García (2016) cuando afirman que las actividades artísticas fomentan el desarrollo de habilidades esenciales como la confianza, la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico y la expresión emocional. Aunque estas competencias pueden clasificarse de manera diversa según los estudios, su impacto en el ámbito personal e interpersonal es ampliamente reconocido. Por su parte Dubois et al. (2014) explica que el circo social eleva la autoestima y confianza. Lo confirman Ballester y Alcántara (2020) y Alcántara (2022) cuando aseguran que el circo se convierte en una herramienta para la confianza en uno mismo. Y en concreto, Antonio Alcántara (2016) afirma que en los objetivos del área afectiva y emocional se fortalece también la autoestima.

Utilización el error como herramienta de aprendizaje

En el contexto educativo, especialmente en el circo, se fomenta una actitud positiva hacia el error, considerándolo no como un fracaso, sino como una fuente de sabiduría y una herramienta fundamental para el aprendizaje. En una entrevista se afirma que “y vuelvo otra vez a la técnica circense, y en malabares se aprenden las cosas a través del error. Asumir el error como una bendición, una fuente de sabiduría. Entonces, cuando ves que, o cuando enseñas que el error es algo positivo, rompes un montón de muros” (135:31, Entrevista inicial FAS, 19 - 19). Alcántara (2016) afirma que las técnicas de malabares contribuyen a desarrollar la resistencia y a superar errores y caídas. Es probablemente la disciplina circense más sencilla y rápida de aprender. Y Méthos y Globelink (2023) sitúa el trabajo inductivo y reiterativo permite evolucionar de manera flexible donde las reiteraciones cíclicas y la posibilidad de aprender mediante prueba y error fomentan la innovación y la adaptabilidad.

Asignar roles entre el profesorado

Asignar roles específicos entre el profesorado durante las clases es una práctica eficaz que permite organizar las responsabilidades, gestionar conflictos y ofrecer un entorno equilibrado para los estudiantes. Se organizan y “uno hace policía (marca las normas), otro de enfermero (cuida a los y las alumnas) y otro de payaso (introduce el humor). Van cambiando el rol a lo largo de la clase. Les ayuda a los cuidados y a gestionar los conflic-

tos o tensiones” (161:6, Observación 2023.11.24 DV Generació CIRC_FICHA, 133 - 133). Dubois et al. (2014) explica que se han de gestionar situaciones pedagógicas prestando especial atención a las condiciones de seguridad donde el equipo profesional crea un marco para la gestión del grupo con el fin de asegurar buenas condiciones de enseñanza/aprendizaje, y además garantiza un entorno seguro, teniendo en cuenta la seguridad física, ambiental y emocional de los participantes. Y, Ruiz y Chaux (2005) afirman que, para resolver conflictos de manera pacífica, es esencial conocer alternativas a la violencia. Se trata de tener el conocimiento y poder aplicarlo en la práctica.

EP2. EL PROCESO DE CREACIÓN

Espacio para expresar ideas libremente

Crear un espacio para expresar ideas libremente es fundamental para que los estudiantes desarrollen confianza en sí mismos y aprendan a validar sus pensamientos y necesidades. Como lo describe un formador: “Seguridad en sí mismo, ser capaz de ir un poquito más allá, ser capaz de ser creativo. Cuando hablo creativo no es crear un espectáculo creativo, es todo: es resolver problemas, creatividad es gestionar conflictos” (133:43, Entrevista Inicial FJL, 73 - 73). Al proporcionar un espacio seguro, los y las estudiantes se sienten escuchados, y comienzan a reconocer que sus ideas son válidas y dignas de ser compartidas. “Que acaben tenint l’espai segur per fer-ho, però també comencen a pensar que la seva necessitat o la seva idea és vàlida i la poden expressar i poden cridar l’atenció del grup” (140:39, Entrevista inicial FSE, 78 - 78).

Según Lafortune y Bouchard (2013), el circo social busca la expresión de la creatividad y del potencial de las personas participantes. Se afirma que el circo social genera espacios seguros para la expresión y el aprendizaje colectivo. (Alcántara 2020; Soro, 2021). El circo social promueve el juego y el disfrute en un entorno seguro físico y emocional, ofreciendo un espacio donde las personas puedan expresarse libremente sin temor al juicio de los demás (Lafortune y Anne Bouchard, 2013). Esta idea de expresión conecta directamente con la definición de arte popular Friggeri (2011). Un arte profundamente arraigado en un contexto social y cultural específico. Este tipo de arte prioriza la expresión colectiva, abordando ideas o problemáticas compartidas. La función social del arte adquiere aquí un papel central, pues tiene el potencial de promover cambios en las situaciones que representa simbólicamente. Este enfoque conecta el arte con la educación, transformándolo en un vehículo para el aprendizaje crítico y la expresión creativa (Monclús, 2018).

Comprender el valor del cuidado dentro del grupo

El profesorado destaca la relevancia de asumir roles de apoyo que no resulten invasivos, sino efectivos y graduales. Como explica una entrevista: “les hago comprender el valor que tiene su función en ese momento, por ejemplo, el que está ayudando es muy importante que aporte confianza al que está andando. Y esta confianza no es solo estar ahí por estar. Que no estés dominando, que seas un punto de apoyo por si acaso te necesita” (135:42, Entrevista inicial FAS, 51 - 51). El apoyo entre los y las participantes también se observa en la acrobacia donde se trata de “ayudar unos a otros a que no se hagan daño. Esto es un indicativo, es una herramienta, donde se está enseñando que compartiendo uno ayuda y otro se enfrenta da seguridad. Es una herramienta que después, aplicada a otras cosas tiene mucha fuerza” (135:34, Entrevista inicial FAS, 29 - 29).

Por tanto, el rol de cuidado dentro del grupo no solo se manifiesta en el apoyo práctico, sino también en el emocional. En la clase se observa que “se dan apoyo entre ellos. Y también ánimos” (154:4, Observación 2023.7.5 Generació CIRC_FICHA, 81 - 81). Además, las y los formadores contribuyen a consolidar esta dinámica cuando “les motiva a hacer una figura, les pide que se cuiden, que se concentren” (165:5, Observación 2024.4.5 DV Generació CIRC_FICHA, 156 - 156).

Estas ideas se sustentan de manera clara con el marco teórico. Según Ruiz y Chaux (2005), un contexto y ambiente democrático se caracteriza por un aprendizaje basado en la cooperación, la inclusión, la participación, la confianza y el cuidado mutuo, todo ello libre de agresiones o violencia. Otro elemento clave (Alcántara, 2022) es que para desarrollar la educación para una cultura democrática “son necesarios contextos y ambientes democráticos entendidos como aquellos que trabajan y promueven un aprendizaje constructivo, inclusivo, participativo, cooperativo, de confianza, de cuidado mutuo, y ausente de agresión o violencia” (p. 15). Y para Pérez (2008), una de las características que definen al circo como herramienta educativa pasa por el respeto por el otro, donde la práctica circense requiere aprender a trabajar en colaboración, lo que demanda confianza y respeto mutuo. Esto idea la confirma Domańska et al (2023) cuando plantea que el sentimiento de seguridad dentro del grupo es una estrategia clave. La inclusión y la cooperación genuinas solo pueden florecer cuando los miembros del grupo se sienten seguros y confían tanto en los demás como en el profesional que los acompaña. Y para Carvalho et al. (2008), un espacio educativo idóneo entre otras características debe generar confianza en uno mismo y promover la confianza y el entendimiento entre los participantes.

EP3. EL ESPECTÁCULO O LA MUESTRA FINAL

Trabajar con el miedo y los límites personales

La muestra final es el principal ejemplo. Estas situaciones permiten a los participantes reconocer que todos enfrentan momentos de vulnerabilidad, fomentando la empatía y la cohesión grupal. En este proceso, el miedo se transforma en una herramienta para el aprendizaje y el desarrollo personal. Como explica una persona entrevistada, “això genera grup perquè tothom en algun moment de l’aprenentatge passa per un moment de límits propis i de pors. Llavors, aquí hi ha una empatia de que quan no m’està passant a mi, li passarà a l’altre, perquè ho estem veient durant tot l’any, no? I quan succeeix, donar-li l’atenció que es mereix i donar-li un focu cuidant el procés” (143:23, Entrevista inicial FMC, 167 - 167). El diálogo sobre miedos y preocupaciones es una parte integral de estas actividades, permitiendo a los participantes expresar sus emociones y encontrar apoyo mutuo dentro del grupo. Por ejemplo, se observa cuando “las alumnas le explican sus miedos. Entre todas comentan cómo se han de poner para asegurar a la persona y que estén bien” (165:4, Observación 2024.4.5 DV Generació CIRC_FICHA, 134 - 134).

Alcántara (2016, p. 45) afirma que la preparación de una muestra final o espectáculo se configura como un desafío artístico clave que impulsa a los participantes a vencer el miedo escénico y a ganar confianza al presentarse frente a un público. Esto cobra especial relevancia en el caso de jóvenes en situación de vulnerabilidad, quienes encuentran en el circo una herramienta poderosa para superar barreras sociales, fortalecer su autoestima y proyectar una imagen positiva de sí mismos. A través del circo, tienen la oportunidad de transformar las percepciones sociales a su alrededor, modificando la manera en que son vistos por sus compañeros, docentes e incluso sus propias familias. Romper estos límites implica crear entornos que favorezcan la interacción y la formación de vínculos comunitarios. La participación, entendida como una práctica grupal con el propósito de consolidar la estructura social, se convierte en un acto inclusivo que refuerza la solidaridad y la cohesión social (Pérez y Zamora, 2020).

Uso del humor para no sentir vergüenza o miedo

Tanto en la creación como en la muestra final, la risa, el apoyo mutuo y la falta de juicio por parte de los compañeros refuerzan la seguridad emocional, permitiendo que cada participante se sienta cómodo al expresarse y al enfrentar desafíos. Se aprecia en la observación cuando en un ejercicio para la muestra “si se equivocan les da un ataque de risa... no hay vergüenza por la mirada del otro” (166:5, Observación 2024.4.19 DV Generació CIRC_FICHA, 67 - 67). Este ambiente libre de juicio fomenta la cohesión grupal y motiva a los estudiantes a seguir intentando, sabiendo que cuentan con el apoyo y la comprensión

de sus compañeros. Por ejemplo “se aplauden entre ellos” (168:5, Observación 2024.5.3 DV Generació CIRC_FICHA, 119 - 119). El humor también desempeña un papel crucial en la creación de este entorno seguro. Se aprecia cuando “FJN introduce el humor, se ríen. FJN dice ‘Si sonreís duele menos. ¡Jajaja parece el inserto, solo se oye AY! UY!’” (166:8, Observación 2024.4.19 DV Generació CIRC_FICHA 85 - 85).

Según Pérez (2008), dentro de los factores protectores y socializantes del circo social se encuentra el sentido del humor. Carla Soro (2021) lo vincula a determinadas técnicas como las malabares y el clown. Y Alcántara (2016) lo corrobora con la idea que las técnicas de malabares contribuyen a desarrollar la resistencia y a superar errores y caídas, por tanto, a superar la frustración y a fortalecer habilidades como la concentración, la disciplina y el sentido del humor. Y entronca directamente con las competencias emocionales planteadas por Ruiz y Chaux (2005) basadas en las capacidades necesarias para identificar tanto las propias emociones como las de los demás y responder de manera constructiva ante ellas. Dentro de ellas destaca identificar y gestionar las propias emociones y reconocer y responder empáticamente a las emociones ajenas. Es la capacidad de sentir y compartir tanto el sufrimiento como la alegría de los demás.

LAS COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA EN LA ESTRATEGIA 4: CONSTRUCCIÓN DE UN AMBIENTE DE SEGURIDAD FÍSICA Y EMOCIONAL

En la tabla 54 se identifican y se describen las CCD que se aprenden y practican en esta estrategia.

La estrategia de construcción de un ambiente de seguridad física y emocional se consolida como una base fundamental para el aprendizaje y el desarrollo en el circo social. Al fomentar prácticas que garantizan tanto la seguridad física como el bienestar emocional, esta estrategia promueve un entorno donde cada participante puede aprender, crecer y colaborar en condiciones óptimas. Las dinámicas que enfatizan la disciplina, el cuidado colectivo, la gestión del error y el manejo de miedos fortalecen competencias clave como el respeto, la empatía, la cooperación y la confianza en uno mismo y en los demás. Además de potenciar competencias para una cultura democrática, esta estrategia fomenta una cohesión grupal sólida y el desarrollo de habilidades necesarias para afrontar desafíos tanto dentro como fuera del espacio educativo. Su implementación demuestra cómo el circo social puede ser un espacio inclusivo, seguro y transformador, que no solo fortalece la formación personal de los y las participantes, sino que también contribuye a construir una sociedad más colaborativa y respetuosa.

Tabla 54

Las CCD en la construcción de un ambiente de seguridad física y emocional

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
V1 Valorar la dignidad y los derechos humanos	Se fomenta al establecer dinámicas que reconocen y respetan el valor intrínseco de cada participante. Prácticas como la construcción de confianza mutua y el cuidado colectivo del espacio refuerzan la importancia de tratar a todas las personas con igualdad y respeto. Además, el enfoque en la seguridad física y emocional asegura que los derechos y la dignidad de cada individuo sean valorados en todas las interacciones.
A2 Respeto	Se desarrolla mediante prácticas que promueven la consideración positiva hacia las personas y su entorno. Actividades como el cuidado compartido del material, la comunicación abierta y el uso de un trato motivador refuerzan esta actitud. Además, el énfasis en la escucha activa, la gestión de turnos y el apoyo mutuo fomenta un ambiente donde las diferencias se reconocen y valoran, construyendo relaciones basadas en la empatía y la aceptación de la diversidad.
A5 Autoeficacia	se fomenta al permitir que los participantes asuman responsabilidades y superen retos de manera autónoma. A través de dinámicas como la resolución de problemas y el uso del error y el humor como herramienta de aprendizaje, los estudiantes desarrollan la confianza en sus habilidades. Este proceso refuerza la creencia en su capacidad para lograr metas personales y grupales, al tiempo que fortalece su resiliencia frente a los obstáculos.
A6 Tolerancia a la ambigüedad	Se desarrolla al enfrentar situaciones inciertas y abiertas a múltiples interpretaciones, como los desafíos emocionales y físicos presentes en el circo social. A través de actividades como trabajar con el miedo, aceptar el error como parte del aprendizaje y resolver conflictos de manera colectiva, los y las participantes aprenden a manejar la incertidumbre de forma constructiva. Esto les permite adaptarse con flexibilidad a distintos contextos y perspectivas, promoviendo la creatividad y la apertura mental.
H1 Habilidades de aprendizaje autónomo	Estas habilidades se fortalecen al fomentar la autorreflexión y la capacidad de los y las participantes para organizar su propio aprendizaje en dinámicas autónomas. La implementación de una disciplina de trabajo les permite asumir responsabilidades, como el cuidado del material y el espacio. Asimismo, el uso del error como herramienta de aprendizaje impulsa una actitud proactiva para identificar y corregir errores de forma autónoma.
H2 Habilidades de pensamiento crítico	Se cultivan mediante el análisis y evaluación de las propias experiencias y las dinámicas grupales en el circo social. Los participantes aprenden a reflexionar sobre los errores como herramientas de aprendizaje, cuestionar sus propias suposiciones y evaluar diferentes enfoques para resolver problemas o superar desafíos. Esta práctica fomenta una toma de decisiones lógica y fundamentada, promoviendo el desarrollo de una mirada crítica hacia su entorno y sus capacidades.

(Continúa)

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
H4 Empatía	Se fomenta a través de dinámicas que invitan a los y las participantes a ponerse en el lugar de sus compañeros, comprendiendo sus emociones, necesidades y perspectivas. En actividades colaborativas como la acrobacia, los y las estudiantes deben coordinarse y apoyarse mutuamente, lo que les permite desarrollar una sensibilidad hacia las experiencias de los demás. Esta habilidad se refuerza al generar espacios de confianza donde las emociones son expresadas libremente.
H6 Habilidades lingüísticas, comunicativa y multilingües	Se desarrollan a través de la importancia que se otorga a la comunicación clara y respetuosa dentro del grupo. Esto se observa en prácticas como asignar roles específicos entre el profesorado, donde la precisión comunicativa es esencial para garantizar la seguridad y el entendimiento mutuo. Estas habilidades también incluyen la capacidad de expresar emociones y necesidades en un ambiente seguro.
H7 Habilidades de cooperación	Las habilidades de cooperación se trabajan mediante dinámicas grupales que requieren interacción, coordinación y trabajo en equipo para alcanzar objetivos comunes. Actividades como la construcción de figuras acrobáticas o la preparación de espectáculos fomentan la colaboración entre los y las participantes.
H8 Habilidades de resolución de conflictos	Estas habilidades se desarrollan a través de la gestión constructiva de diferencias y tensiones en las actividades grupales. En el circo social, situaciones como desacuerdos en la planificación de ejercicios o retos durante las dinámicas cooperativas son abordadas mediante el diálogo, la empatía y la búsqueda de soluciones consensuadas. Se trabajan al abordar tensiones grupales de manera colaborativa. El profesorado utiliza roles como "policía", "enfermera" y "payaso" para manejar conflictos de manera efectiva y generar un ambiente seguro.
C1 Conocimiento de sí mismo	Esta competencia se fomenta al invitar a los y las estudiantes a reflexionar sobre sus pensamientos, creencias y emociones durante las actividades. Se hace a través de ejercicios que desafían límites personales, como enfrentarse al miedo escénico o aceptar errores como parte del aprendizaje.

Nota. Muestra de manera visual las CCD identificadas en la estrategia de construcción de un ambiente de seguridad física y emocional. Elaboración propia.

11.5. Estrategia 5. Atención centrada en las personas participantes

La estrategia centrada en las participantes busca poner a cada estudiante en el centro del proceso de aprendizaje dentro del contexto del circo social, reconociendo su singularidad y respetando sus ritmos y necesidades personales. Esta propuesta se fundamenta en la idea de que cada persona aporta un valor único al grupo y que el aprendizaje significativo ocurre cuando se priorizan la escucha activa, la flexibilidad y el respeto hacia la diversidad. La estrategia se desarrolla principalmente en el espacio de la clase, aunque su enfoque puede extenderse a otros momentos de interacción. En estos contextos, se promueven prácticas como el trato respetuoso, la progresión guiada, el respeto al ritmo personal o la evaluación personalizada. De esta manera, la estrategia fomenta el desarrollo de competencias para una cultura democrática (CCD), consolidando un modelo educativo que combina inclusión, equidad y aprendizaje colaborativo (tabla 55).

Tabla 55

Estrategia metodológica para la atención centrada en las participantes

ESPACIO	PRÁCTICAS	CCD
EP1 La clase	Trato respetuoso y cercano	• A2 Respeto • A3 Consciencia cívica • A4 Responsabilidad • A5 Autoeficacia • A6 Tolerancia a la ambigüedad • H1 Habilidades de aprendizaje autónomo • H3 Habilidad escucha y observación • H5 Flexibilidad y adaptabilidad • C1 Conocimiento de sí mismo
	Respeto ritmo personal	
	Progresión guiada	
	Evaluación personalizada	

Nota. Muestra de manera visual los espacios de participación donde se desarrolla la estrategia, las prácticas asociadas y las CCD que se ponen en juego. Elaboración propia

EP1. LA CLASE

Trato respetuoso y cercano

En el contexto de circo social, el trato respetuoso emerge como un elemento clave de la atención personalizada. Lo describe un formador cuando afirma que “el trato amigable y compartir abierto sin imponer. No imponer nada, motiva” (133:47, Entrevista Inicial FJL, 115 - 115). El trato respetuoso también incluye la capacidad de los formadores para mos-

trarse auténticos y vulnerables, reconociendo sus propias emociones y errores cuando sea necesario. Como señala uno de los formadores “quan veuen que això és repeteix i que nosaltres també som humans, que de vegades també perdem la paciència i tot. De cop és com, també demanem perdó, m’he equivocat, no hauria d’haver parlat així, o us aviso que tinc un mal dia.... A nivell humà això ja els impacta i crea un canvi” (140:30, Entrevista inicial FSE, 46 - 46). El respeto no solo se manifiesta en el lenguaje, sino también en acciones cotidianas. Durante una observación, “el formador sube a la bola una joven. Para tocarla le pide permiso. Pide ayuda a otra alumna para que le acompañe y esté por ella” (155:5, Observación 2023.7.12 Generació CIRC_FICHA, 82 - 82). Este gesto subraya la importancia del consentimiento y del cuidado mutuo como valores fundamentales en la dinámica pedagógica.

Según Pérez (2008), una de las características que definen al circo como herramienta educativa es el respeto por el otro, donde la práctica circense requiere aprender a trabajar en colaboración, lo que demanda confianza y respeto mutuo. Y para Carvalho et al. (2008), un espacio educativo idóneo debe reunir, entre otras, las siguientes características: ser democrático y dialógico, proporcionar un entorno cálido y comprensivo, ser agradable y optimista y promover la confianza y el entendimiento entre los participantes. Y esta práctica lo cumple.

Respeto ritmo personal

El respeto al ritmo personal constituye un pilar esencial del enfoque de atención centrada en los y las participantes en el contexto del circo social. Lo señala un formador cuando plantea que “hay muchas opciones... Entonces, siempre hay un aparato para una persona. Para todas las personas existe una técnica que les va a ayudar” (137:33, Entrevista inicial FBC, 73 - 73). Otra persona entrevistada lo describe así: “Treballem diferents tècniques de circ, sempre oferim aquesta mirada integral [...] aquí doncs vas a fer circ i aprens doncs des de malabars equilibris sobre objectes aeris acrobàcia tindràs aquesta mirada integral” (148:51, Entrevista inicial TAI, 23 - 23). Además, en una entrevista se explica: “que un solo aparato puede tener diez posibilidades distintas y que podemos llegar todas al mismo lugar empezando por distintos caminos y que todos los aparatos son posibles” (137:34, Entrevista inicial FBC, 74 - 74). El aprendizaje en el circo no debe apresurarse, ya que cada técnica y habilidad requiere tiempo para ser interiorizada y ejecutada adecuadamente. En una observación se destaca que “dan el mensaje en el circo todo necesita su tiempo. No hay prisa. Hay que conocer el cuerpo” (155:6, Observación 2023.7.12 Generació CIRC_FICHA, 84 - 84). Los y las participantes tienen la oportunidad de añadir su propio estilo y ritmo a las tareas asignadas, explorando y perfeccionando habilidades

de manera única. Un formador lo explica cuando explica que “he aprendido a hacer esta serie que va a ser la misma serie que vamos a repetir todas iguales, pero le voy a poner un poco de mí: mi ritmo, mi cadencia, mi gestualidad, mis velocidades... entonces voy a ir permeando todo eso que yo ya sé, repitiéndolo muchas veces, porque una habilidad física necesitamos repetirla, para que sea lo más limpia posible” (137:25, Entrevista inicial FBC, 44 - 44).

Para Lafortune y Bouchard (2013), integrantes del equipo de Cirque du Monde del Cirque du Soleil, el planteamiento del circo social se fundamenta en siete pilares esenciales para alcanzar los objetivos de intervención. Uno de ellos es que el proyecto este centrado en los participantes. Y situándose en el rol concreto de la persona formadora de circo social plantean que debería (Lafortune y Bouchard, 2013) adaptarse a las características socioeconómicas, culturales y a las capacidades generales de los participantes. Y considerar los códigos culturales, los ritmos y las costumbres propias de cada persona.

Progresión guiada

El proceso comienza con el apoyo cercano del profesorado, quien ofrece instrucciones claras y garantiza un entorno seguro en las primeras etapas del aprendizaje. Una entrevista lo afirma diciendo que “es como el cable, les ayudas, pero no vas a estar todo el rato de la mano, entonces ahora es un reto y cuando ellos sacan de dentro y en el trapecio lo mismo: les enseñas las indicaciones y tal y les dices ahora tira tú” (133:44, Entrevista Inicial FJL, 99 - 99). Las metas alcanzables iniciales se combinan con desafíos progresivos, reforzando la autoeficacia y manteniendo la motivación. “Este año, con los más pequeños, estamos marcando objetivos a corto plazo. A partir de los 8 o 9 años, buscamos una voltereta bien hecha o algo fácil. Para los objetivos a largo plazo, que eran sueños, ellos mismos me los dijeron” (142:16, Entrevista inicial FJN, 86 - 86). Este enfoque orientado al progreso facilita que los estudiantes experimenten logros tangibles. La colaboración también ocupa un lugar central en la progresión guiada y lo demuestra esta afirmación que dice “perquè tu aconseguieixis un repte necessites posar-te en relació amb les altres persones que t’han de cuidar en un truc o t’han de mirar com estàs fent una cosa perquè tu no ho veus des de dins” (143:18, Entrevista inicial FMC, 130 - 130). En las observaciones destaca cómo se fomenta la independencia mientras se proporciona apoyo necesario. Se observa cuando la formadora “permite hacer trabajo autónomo en el monociclo. Va al cable y ayuda a los que están allí” (160:5, Observación 2023.11.10 DV Generació CIRC_FICHA, 73 - 73). “Deja trabajar de manera autónoma a los chicos con los monociclos” (161:3, Observación 2023.11.24 DV Generació CIRC_FICHA, 88 - 88). Esta práctica también pasa por el aprendizaje de habilidades complejas en el circo social se estructu-

ra mediante una metodología que descompone los procesos en pasos más accesibles. Como destaca una entrevista: “Nunca haré la rueda si no estoy seguro de que se enfrentan a lo desconocido y a la superación del cuerpo. Es un paso a paso en las técnicas para que te sientas muy seguro. El paso a paso es fundamental” (142:20, Entrevista inicial FJN, 96 - 96). Este enfoque refuerza la confianza de los participantes al prepararlos progresivamente para situaciones más complejas. La demostración juega un papel crucial en la introducción de nuevas habilidades. Se observa cuando “FAS hace una demostración de 5 pelotas. Y explica la propia percepción” (156:4, Observación 2023.10.20 DV Generació CIRC_FICHA, 106 - 106). O bien, cuando un formador “explica cuál es el gesto que hay que hacer. A los que tienen más problema les ayuda más. Se sitúa a su lado y les muestra” (156:5, Observación 2023.10.20 DV Generació CIRC_FICHA, 123 - 123).

Lafortune y Bouchard (2013) sitúan entre las principales responsabilidades de la persona formadora de circo organizar y planificar los talleres de circo, adaptar las formaciones a los niveles y necesidades de los alumnos, ya sea en iniciación a las artes circenses, perfeccionamiento de técnicas o preparación para representaciones públicas y evaluar las actividades realizadas y proponer acciones para dar continuidad al proyecto. Es una lógica de progresión que confirma Alcántara (2016) en la propuesta de conjunto de pasos que hace para planificar la acción educativa donde, entre otros, incluye establecer objetivos claros, factibles y medibles, definidos en función de la realidad en la que se desea intervenir y un marco de actuación que se adapta y evoluciona durante las sesiones según las capacidades y expectativas de los participantes. Y, Dubois et al. (2014) sitúa como competencias claves de una persona formadora de circo social definir y establecer objetivos alcanzables y adaptados al corto, medio y largo plazo y planificar el contenido y las secuencias de aprendizaje de un curso para acompañar en la progresión del alumnado.

Evaluación personalizada

La evaluación personalizada en el proyecto de circo social va más allá de la mera valoración de logros individuales. Se configura como un proceso reflexivo que permite a los y las participantes explorar sus motivaciones, intereses y preferencias. El profesorado utiliza prácticas específicas para evaluar y responder a los niveles de motivación y rendimiento de los y las estudiantes. Un ejemplo de esta práctica es el uso de “una hoja para evaluar el nivel de motivación en acrobacia: muchísima, mucha, poco o ni fu ni fa. Con los objetivos y el nivel de motivación, puedo proponer las clases de manera más efectiva. Son individuales, y me dirijo de manera más detallada a cada uno, explicando para qué sirve cada ejercicio” (142:17, Entrevista inicial FJN, 87 - 88). Este enfoque permite al formador identificar las características particulares de cada estudiante y adaptar las actividades de

manera que resulten desafiantes pero accesibles, maximizando así el compromiso y el aprendizaje. La evaluación individual también se centra en ajustar las tareas según los niveles de motivación observados. Por ejemplo, el formador explica que “si hay alguno poco motivado, le digo que con dos es bastante. Y al que está hiperactivo, le doy más tareas” (142:17, Entrevista inicial FJN, 87 - 88). Además, el proceso de evaluación personalizada permite a los formadores adaptar dinámicas y materiales en función de las necesidades e intereses de los estudiantes. En una entrevista se describe cómo esta interacción puede ser una fuente de innovación pedagógica: “escuchar cuál es su pensamiento porque a través de ahí yo vengo con unas ideas ya prescritas en mi cabeza y me gusta mucho cambiarlo porque me gusta traer ideas nuevas, materiales nuevos de circo, yo qué sé, salir un poco de la monotonía que tenemos dentro del circo, ¿no?” (136:28, Entrevista inicial FRU, 120 - 120).

Alcántara (2016) propone un conjunto de pasos para planificar la acción educativa en los proyectos de circo social, destacando que cada uno de estos pasos debe ajustarse al colectivo y contexto en el que se desarrolla la intervención. Plantea un análisis previo de los participantes para recopilar información sobre sus características con mirada grupal para después poder atender de manera personalizada. Además, añade, un seguimiento y evaluación para saber si se han alcanzado los objetivos y si los pasos previos fueron adecuados. Incluye una evaluación inicial (para conocer a los participantes y su contexto), una evaluación continua (durante los talleres) y una evaluación final (los objetivos logrados, el marco de actuación y la metodología empleada). En la misma línea, Dubois et al. (2014) afirma que hay que establecer objetivos de aprendizaje adaptados, y procedimientos para evaluar las competencias adquiridas de los participantes. Al poner la mirada sobre las competencias, diferentes autores (Le Boterf, 2000; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007; Zabala y Arnau, 2007), consideran la evaluación como un proceso formativo, orientado a regular, mejorar y optimizar el aprendizaje y la acción socioeducativa. Este enfoque identifica áreas de mejora, fomenta la proactividad y promueve la autonomía del alumnado. De este modelo no forma parte la evaluación sumativa, centrada en la calificación.

LAS COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA EN LA ESTRATEGIA 5. ATENCIÓN CENTRADA EN LAS PERSONAS PARTICIPANTES

En la tabla 56 se identifican y se describen las CCD que se aprenden y practican en esta estrategia.

Tabla 56

Las CCD en la atención centrada en las personas participantes

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
A2 Respeto	El trato respetuoso y cercano se vincula directamente con esta competencia, ya que promueve interacciones basadas en la consideración positiva hacia las participantes. Ejemplos como pedir permiso antes de intervenir físicamente refuerzan el modelo de interacción respetuosa, garantizando que las participantes se sientan valoradas y seguras.
A3 Consciencia cívica	La consciencia cívica se fomenta mediante la integración de las participantes en un ambiente colaborativo, donde se les motiva a compartir responsabilidades y reconocer la importancia de su papel dentro del grupo. Este enfoque, descrito en prácticas como el respeto por el ritmo personal y la progresión guiada, desarrolla en las participantes un sentido de pertenencia y solidaridad con los demás.
A4 Responsabilidad	La evaluación personalizada y la progresión guiada reflejan esta competencia, al promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y la toma de decisiones conscientes. La asignación de tareas adaptadas y el seguimiento del progreso de las participantes refuerzan la noción de que cada acción tiene consecuencias y fomenta el compromiso con el propio desarrollo.
A5 Autoeficacia	El enfoque en metas alcanzables y retos progresivos desarrolla la autoeficacia al permitir que las participantes experimenten logros tangibles y refuercen su confianza en sus habilidades. La autonomía en el trabajo con técnicas y aparatos también contribuye a que las participantes se sientan capaces de superar obstáculos y avanzar en sus objetivos.
A6 Tolerancia a la ambigüedad	La estructura de aprendizaje en pasos manejables, combinada con la progresión guiada, fomenta el aprendizaje autónomo. Se impulsa a las participantes a evaluar su propio progreso y explorar nuevas formas de alcanzar metas, promoviendo un aprendizaje autodirigido sin dependencia excesiva de los formadores.
H1 Habilidades de aprendizaje autónomo	La estructura de aprendizaje en pasos manejables, combinada con la progresión guiada, fomenta el aprendizaje autónomo. Se impulsa a las participantes a evaluar su propio progreso y explorar nuevas formas de alcanzar metas, promoviendo un aprendizaje autodirigido sin dependencia excesiva de los formadores.
H3 Habilidad escucha y observación	El énfasis en la evaluación personalizada y el ajuste de actividades según las necesidades individuales refleja el desarrollo de estas habilidades. Las y los formadores demuestran cómo escuchar activamente y observar a las participantes es necesario para adaptar las dinámicas y fomentar un ambiente inclusivo.
H5 Flexibilidad y adaptabilidad	El respeto al ritmo personal y la oferta de múltiples caminos para alcanzar un objetivo ejemplifican la adaptabilidad del enfoque pedagógico. La diversidad de técnicas y la personalización de tareas permiten a las participantes adaptarse a su propio proceso de aprendizaje y responder eficazmente a nuevos desafíos.

(Continúa)

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
C1 Conocimiento de sí mismo	El proceso de reflexión que impulsa la evaluación personalizada, así como la exploración de estilos propios en el aprendizaje circense, fomenta un autoconocimiento profundo. Las participantes son motivadas a comprender sus fortalezas, áreas de mejora y cómo estas influyen en su aprendizaje y en sus interacciones con los demás. No se hace a través de una nota numérica.

Nota. Muestra de manera visual las CCD identificadas en la estrategia atención centrada en las personas participantes. Elaboración propia.

La estrategia centrada en las participantes se consolida como un enfoque transformador en el circo social, al priorizar las necesidades, ritmos y potencialidades individuales dentro del aprendizaje colectivo. Al fomentar prácticas que destacan la escucha activa, la adaptabilidad, la inclusión y la responsabilidad profesional, esta estrategia crea un entorno donde cada participante se siente valorado, respetado y empoderado para contribuir al grupo desde su singularidad. Además de desarrollar competencias para una cultura democrática, esta estrategia refuerza la cohesión grupal y la capacidad de cada participante para reflexionar sobre sí mismo, adaptarse a contextos diversos y colaborar con otros de manera efectiva. Su implementación evidencia cómo el circo social puede ser un espacio de aprendizaje integral, que combina el desarrollo personal con la construcción de una comunidad más inclusiva, equitativa y participativa.

11.6. Estrategia 6. Impulso a la capacidad de decidir y el liderazgo

La estrategia de impulso a la capacidad de decidir y el liderazgo tiene como objetivo principal fomentar la participación y el desarrollo de habilidades de liderazgo en los y las jóvenes que participan en el contexto de circo social. Esta propuesta se fundamenta en la idea de que la toma de decisiones informadas y la capacidad de liderar son competencias esenciales para el desarrollo personal, el fortalecimiento de las relaciones grupales y la contribución a una comunidad democrática. La estrategia se implementa en cuatro espacios principales: las clases, el proceso de creación, la muestra final y la gestión del proyecto en su conjunto. En cada uno de estos espacios, se diseñan prácticas específicas que promueven la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de colaboración de

los y las participantes. Estas actividades incluyen desde liderar calentamientos grupales, participar en la planificación y ejecución de espectáculos, hasta tomar decisiones colectivas sobre normas y elementos del proyecto. Todo esto fomenta habilidades como la autogestión, el trabajo en equipo, la creatividad y el pensamiento crítico. El enfoque de esta estrategia se basa en la participación y el aprendizaje experiencial, otorgando a los jóvenes el protagonismo necesario para asumir roles de liderazgo dentro del grupo. Esto se logra a través de prácticas que refuerzan su confianza, amplían su capacidad de tomar decisiones y promueven el respeto mutuo. A su vez, se asegura que esta experiencia no solo empodere a los y las participantes de manera individual, sino que también contribuya al aprendizaje colectivo y al fortalecimiento de una comunidad inclusiva y democrática. Todo ello está alineado con las competencias para una cultura democrática (CCD), que dan base las prácticas en cada etapa del proceso (tabla 57).

Tabla 57

Estrategia metodológica para el impulso a la capacidad de decidir y el liderazgo

ESPACIO	PRÁCTICAS	CCD
EP1 La clase	En el calentamiento.	• V1 Valorar la dignidad y los derechos humanos • V3 Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho • A4 Responsabilidad
	En la elección de técnicas	
	En la creación de grupos	
EP2 El proceso de creación	Planificación dialogada	• A5 Autoeficacia • H1 Habilidades de aprendizaje autónomo • H5 Flexibilidad y adaptabilidad • H7 Habilidades de cooperación
	Negociación de las técnicas	
	Lluvia de ideas para escoger el tema	
EP3 El espectáculo o muestra final	Respeto a las decisiones individuales	• C1 Conocimiento de sí mismo • C3 Conocimiento y comprensión crítica del mundo
	Autonomía en la gestión de los números	
	Montaje y desmontaje de la muestra	
EP4. El proyecto	Creación de normas	

Nota. Muestra de manera visual los espacios de participación donde se desarrolla la estrategia, las prácticas asociadas y las CCD que se ponen en juego. Elaboración propia.

EP1. LA CLASE

En el calentamiento

El calentamiento se convierte en una herramienta clave para promover el liderazgo y la toma de decisiones. Los participantes asumen el papel de guías, liderando diferentes aspectos del calentamiento grupal, se ve claramente cuando “el formador hace que las alumnas hagan el calentamiento y lo lleven a cabo ellas mismas. Cada una se encarga de una parte del cuerpo” (186:1, Observación 2024.2.28 DMC Generació CIRC, 39 - 39). Este ejercicio les permite desarrollar confianza en sus habilidades y experimentar la responsabilidad de dirigir a sus compañeros.

En la elección de técnicas

Otro elemento central del liderazgo en el circo social es la libertad para que los participantes elijan las técnicas que desean perfeccionar. Lo que planificación desde el equipo formativo es que “al primer trimestre fan un tast de totes les tècniques i, a partir del final del primer trimestre comencen a escollir el que més els agrada. Si algú diu, no vull fer en absolut aeris, OK, ho poden verbalitzar i pot passar” (140:28, Entrevista inicial FSE, 27 - 27).

En la creación de grupos

El liderazgo también se fomenta al permitir que los y las estudiantes asuman roles organizativos y de coordinación. El profesorado facilita que los jóvenes tomen decisiones importantes, por ejemplo, el formador “les pregunta si puede confiar en ellos. Les dice que hagan ellos mismos los grupos. Y que hacer los grupos con los mismos amigos no significa perder concentración o atención” (164:5, Observación 2024.3.1 DV Generació CIRC_FICHA, 67 - 67).

El liderazgo en estos tres espacios (calentamiento, técnicas y creación de grupos) entronca directamente con el planteamiento de Domańska et al (2023) donde define como una estrategia dar a los y las jóvenes tanta responsabilidad como sea posible. Significa crear espacios que permita la participación las personas jóvenes, dotándolos de las herramientas necesarias. “A medida que se consolida la confianza, los profesionales deben ir transfiriendo más responsabilidades a las participantes, como liderar reuniones, establecer objetivos o planificar actividades, fomentando así su autonomía y liderazgo” (2023, p. 6). Lo confirman Egea et al. (2024) afirmando de manera directa que para fomentar la participación de las personas jóvenes es necesario implementar programas de formación que desarrollen las habilidades sociales, el liderazgo y la toma de decisiones de los y las jóvenes.

EP2. EL PROCESO DE CREACIÓN

Planificación dialogada

La creación de un espectáculo se inicia con una planificación colaborativa que fomenta la participación de los estudiantes en las decisiones fundamentales. En lugar de imponer una estructura, el profesorado apuesta por pactar y consensuar el enfoque creativo. Como explica un formador: “quan crees un espectacle tens dues maneres de fer-ho. Una, els dius el que han de fer. Dues, pactes com es fa un espectacle. I en aquest concretament es pacta, que es farà l'espectacle de final de curs, que els hi ve de gust, de què volem parlar” (144:6, Entrevista inicial FLR, 63 - 63). Este enfoque coloca a los y las estudiantes como responsables directos de la creación y ejecución del espectáculo. En una cita de la observación se muestra que “los alumnos han preparado los grupos. Ellos escogen las técnicas que quieren. De manera responsable” (169:5, Observación 2024.5.10 DV Generació CIRC_FICHA, 87 - 87). En una entrevista se recoge que “a lo largo del curso les digo que es su espectáculo, no es mi espectáculo, yo soy el que les va a ayudar a hacerlo, pero lo tienen que hacer ellos, es su responsabilidad” (146:12, Entrevista inicial FRA, 128 - 128). Este enfoque refuerza la autogestión y permite a los y las jóvenes asumir tareas como la creación del cartel, la elección de la música, el diseño de vestuario o la logística del montaje. Por ejemplo, “hi ha la idea de que algún/a jove faci el cartell de l'Erràtik” (238:2, Lectura Franja 20240321_Franja Jove_ACTA, 50).

Esta práctica enlaza con la idea de autogestión de Pérez (2008), que la sitúa como una característica del circo social. En ella plantea que el circo social busca formar individuos activos en su comunidad, promoviendo la autogestión tanto a nivel personal como colectiva. Además, forma parte de la idea de empoderamiento donde una persona incrementa su nivel de empoderamiento (Soler et al., 2017) a medida que desarrolla su habilidad para tomar decisiones y actuar con coherencia respecto a los aspectos que influyen en su vida; además de participar activamente en la toma de decisiones, asumiendo de manera conjunta y responsable su rol dentro de la comunidad a la que pertenece y el entorno en el que vive. Y además, la planificación dialogada abre el espacio a ser consciente del límite, hasta donde se puede llegar en la corresponsabilidad (Alcántara, 2020; Novella y Llena, 2018). Y son Pérez y Zamora (2020) quienes sitúan como estrategia fundamental tomar conciencia de los límites y definir desde el inicio qué aspectos se pueden y quieren decidir, y cuáles no. Esto es crucial para evitar generar falsas expectativas.

Negociación de las técnicas

El proceso de decisión colectiva se centra en permitir que los estudiantes tomen decisiones conjuntas sobre las técnicas y actividades que realizarán, especialmente en momentos clave como la preparación de espectáculos. Como se observa en una sesión cuando “todas las alumnas quieren hacer trapecio. Esto no puede ser porque la gala puede durar 5 horas. Quien ya ha actuado en la gala o ha hecho otro año tienen que cambiar de técnica. Hay que darle la oportunidad a que ellos lo digan. Hoy tiene que salir de ellas. Hoy lo deciden ellas, no lo deciden los formadores” (166:1, Observación 2024.4.19 DV Generació CIRC_FICHA, 37 - 37).

Lluvia de ideas para escoger el tema

La lluvia de ideas permite a los estudiantes reflexionar y compartir sus inquietudes, intereses y propuestas de manera abierta y respetuosa. Como señala un formador cuando inicia el trabajo de la muestra: “hem intentat molts anys que el tema surti d’ells. Hem fet sessions de pluja d’idees. Veure quines són les seves inquietuds de què els agradaria parlar. És una edat molt complicada i és divertit perquè has d’anar escarbant perquè al principi és futbol, el medi ambient... tots aquests temes tòpics que els acompanyen fins que acabes traient una mica més el suc i fent-ho en comunitat, que no sigui la veu del més extrovertit, el més líder que el que diu va a missa” (140:27, Entrevista inicial FSE, 28 - 28).

Estas dos prácticas vinculadas a las técnicas y al tema de la muestra están enfocadas en la libertad individual con la responsabilidad colectiva, respetando las decisiones personales dentro del marco del grupo. Y conecta con Alcántara (2016) y su clasificación de objetivos en el área afectiva y emocional, donde plantea que se trata de promover valores como la cooperación dentro y fuera del grupo, el esfuerzo, la responsabilidad, el respeto mutuo y la escucha activa. Además, Dubois et al. (2014) plantea que la persona formadora ha de crear un marco para la gestión del grupo con el fin de asegurar buenas condiciones de enseñanza/aprendizaje. Y entronca con las competencias integradoras de Ruiz y Chaux (2005) dado que estas competencias entrelazan conocimientos con habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, operan de manera integral en su aplicación práctica. Entre los ejemplos que los autores subrayan y que están directamente vinculados con esta práctica se encuentra la capacidad de manejar conflictos de forma pacífica y constructiva. Esto implica poseer un entendimiento claro de las dinámicas del conflicto, habilidades cognitivas para idear soluciones innovadoras, destrezas emocionales como la autorregulación y competencias comunicativas para expresar ideas de manera asertiva. Y también conecta con las definiciones de competencia de algunos autores citados en el marco teórico que plantean que la competencia otorga protagonismo y responsabili-

dad al alumnado, reconociéndolos como sujetos de la educación y agentes activos en la construcción de su propio conocimiento (Schön, 1987; Le Boterf, 2000, Perrenoud, 2004; Zabala y Arnau, 2007).

EP3. LA MUESTRA O ESPECTÁCULO FINAL

Respeto a las decisiones individuales

Permitir que los estudiantes decidan si quieren participar en actividades públicas refuerza su capacidad de autogestión y autonomía. En una entrevista se explica que “primero todos hacen y luego es cuando eligen y escogen para hacer una muestra de salir delante de la gente. Y eso es otra historia ¿no? El hecho de que haya la naturalidad de salir. Y el respeto también de quien no quiera” (133:46, Entrevista Inicial FJL, 115 - 115). En la observación de la preparación de la muestra se recoge ya que “en ningún momento les dicen que han de hacer. Que han de trabajar” (166:6, 70 in Observación 2024.4.19 DV Generació CIRC_FICHA).

Autonomía en la gestión de los números

Los y las estudiantes también son acompañados en el diseño y gestión de sus propios proyectos, como espectáculos y galas, fomentando su capacidad para tomar decisiones importantes y reflexionar sobre el impacto colectivo de sus acciones. Por ejemplo, en una entrevista se explica que el alumnado del Generació Zirc “preparen el seu número per participar la Gala i a la Gala Jove sí que tenen el suport dels professors, però són elles de manera autònoma les que es preparen els seus números, que s’organitzen per venir a entrenar que decideixen la música, que parlen amb els de la Llauna i que ostres té molt de valor el que el fan” (148:63, Entrevista inicial TAI, 71 - 71). Y otra persona entrevistada afirma que “con los números ellos escogen las técnicas y se animan a jugar. Los formadores vamos pasando y ayudamos cuando es necesario” (142:3, Entrevista inicial FJN, 39 - 39).

Montaje y desmontaje de la muestra

El proceso de creación y montaje de las muestras públicas ofrece a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones fundamentales sobre el contenido y formato del espectáculo. Los formadores generan el marco dan la propuesta y dan la confianza para que los alumnos hagan y “los acompañan, les sonrén, les tienden la mano, les indican hacia donde tienen que ir y les ceden en todo el momento el protagonismo” (172:11, Observación 2024.5.31 mostra final, 58-58). También se muestra en esta reflexión recogida en una de las entrevistas:

Però això mateix passa en el muntatge de la mostra, de sentir-se més en un espai, en aquest rato de poder escollir el que fan i com ho ensenyaran al públic. I ho fan ells, no ho decidim des de fora. Això al principi els dona molta por, farem un espectacle? sí, i ho decidirem nosaltres, què fer? Vosaltres no estareu? sí que estarem però des de fora. Al principi els dona molt de respecte, però al final del procés agafen una consciència i és una barreja de tot: ells com a individus són més conscients, més crítics i més forts, però saben que el grup també, que la persona que tenen al costat el respecta més, l'escoltarà més, voldrà fer unes coses i tindrà el dret a fer-les, també. (140:40, Entrevista inicial FSE, 79 - 79)

Estas prácticas (respeto en las decisiones individuales, autonomía en la gestión de números, montaje y desmontaje de la muestra) se refuerzan entre ellas porque los procesos de enseñanza y aprendizaje se centran en la realidad cercana de los y las participantes. De esta forma, tal como se recoge en el marco teórico, se comparten posibles soluciones en un ejercicio que genera nuevos intereses y conocimientos. Esta idea que se vincula a la educación global refuerza el sentimiento de pertenencia a una comunidad en la que los derechos individuales, los derechos colectivos y las responsabilidades son conocidos y respetados por todos. Esto permite trabajar desde una perspectiva de apoyo mutuo y fomenta la necesidad de participar activamente en las decisiones comunes. (Carvalho et al., 2008). Y, Pérez y Zamora (2020) plantean como objetivo central fomentar que los y las jóvenes desarrollen gradualmente su empoderamiento, comenzando por un nivel individual y evolucionando hacia un enfoque colectivo. Este desarrollo se fundamenta en el concepto de “aprender mediante la acción”, lo que significa que los jóvenes adquieren conocimientos y habilidades mientras las aplican en contextos reales. En las fases iniciales de este proceso, será fundamental proporcionarles un acompañamiento cercano. Sin embargo, a medida que aumenten su confianza y afiancen sus competencias, la dependencia de apoyo técnico se reducirá progresivamente.

EP4. EL PROYECTO

Creación de normas

El profesorado fomenta un espacio de debate donde los estudiantes son los principales actores en la definición de las normas de funcionamiento. En una entrevista se explica que “hi ha unes normes de funcionament que no sortiran directament de les formadores, que es generarà un espai de debat pel qual surti de les seves lògiques” (143:15, Entrevista inicial FMC, 116 - 116). En lugar de imponer prohibiciones directas, el proyecto

utiliza recomendaciones para reforzar actitudes positivas, fomentando el autocontrol y el respeto hacia las normas a partir de “un protocolo de actitud durante la clase, hablamos desde la puntualidad, desde la asistencia, que es importante reforzar que no pueden fumar ni comer comida basura en el descanso, o sea, reforzar actitudes positivas desde lo positivo” (138:24, Entrevista inicial TLA, 171 - 171). Con este tipo de acciones se genera claramente un “espai on les joves passen a ser les protagonistes” (261:2, Lectura difusió DOCUMENTAL Tv2, 5 - 5).

Hay que destacar que esta es la única práctica que se ha identificado en el espacio de participación en el cual se decide sobre el conjunto del proyecto (EP4). Hasta ahora se ha mostrado como el alumnado toma iniciativa, protagonismo y se fomenta su liderazgo, pero esto se da dentro de las dinámicas propias del proyecto. No hay una decisión generalizada alrededor de temas estructurales del proyecto como podrían ser los horarios, días, objetivos, presupuestos, etcétera. Es interesante acercarse desde una mirada amplia y ver qué papel ocupa el proyecto de Generació Zirc en el conjunto del Área de formación. Si lo situamos en la Escalera de participación (Alcántara, 2017) su papel es el de colaborador. Hace referencia a los espacios o momentos en los que las personas jóvenes que asisten regularmente al proyecto apoyan una propuesta realizada por los profesionales. Necesitan apoyo para llevarla a cabo. Al mirar los niveles de participación de Giner et al. (2013) se sitúa de manera generalizada en el segundo peldaño donde las personas dirigentes planifican y organizan las actividades juntamente con las personas jóvenes.

Esto es muy interesante, porque vemos como el área de formación y circo social del Ate-neu, asume el reto de fomentar la educación en y para la participación (Consell Nacional de la Joventut de Catalunya, 2019). Y no como una materia que se debe aprender, una actitud evaluable o un conjunto de contenidos teóricos a impartir, sino como un medio práctico para desarrollar habilidades de participación basadas en los principios fundamentales de los derechos humanos, tales como la libertad, la igualdad y la no discriminación. Y genera conexiones con otros proyectos y acciones (se puede ver en detalle en la estrategia 8: conexión con el entorno) donde las personas participantes pueden continuar desarrollando y poniendo en práctica las competencias aprendidas. Son itinerarios participativos que permitan a las personas iniciar su vínculo con el proyecto como consumidoras de actividades y avanzar progresivamente hasta asumir decisiones que afecten al proyecto en su conjunto (Alcántara, 2017). Si se ofrece a las personas jóvenes la oportunidad de expresar sus opiniones, es imprescindible que esta expresión se traduzca en capacidad de influir en los temas debatidos (Pérez y Zamora, 2020). Y a la vez abre la puerta a la toma de decisiones conjuntas y formas óptimas de colaboración con personas adultas (Wong, Zimmerman, y Parker, 2010).

Y coincide con el planteamiento del Consejo de Europa (2010) cuando enfatiza la necesidad del aprendizaje ciudadano a lo largo de toda la vida y en diversos contextos, promoviendo el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permitan a las personas ejercer y defender sus derechos democráticos, valorar la diversidad y participar activamente en la vida democrática. Estas aproximaciones subrayan la importancia de la educación en los procesos participativos, fundamentándose en los derechos humanos y la justicia social. O, dicho de otra manera, cómo los procesos educativos facilitan el aprendizaje necesario para implicarse en los asuntos sociales comunes, dotando a las personas de herramientas para convertirse en protagonistas activos de estas acciones. Este enfoque entiende la acción socioeducativa como un proceso emancipador y transformador que se caracteriza por tres cualidades esenciales (Benedicto y Morán, 2002, citado por Fonseca, 2018): Inclusión a partir del conocimiento de la propia realidad, los derechos y las oportunidades existentes; la participación basada en el sentimiento de pertenencia, la implicación activa y la responsabilidad personal frente a los desafíos colectivos; y la influencia: enfocada en la relación directa entre la participación y el logro de resultados concretos, destacando la capacidad de las personas para incidir y generar cambios significativos en su entorno.

LAS COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA EN LA ESTRATEGIA 6. IMPULSO A LA CAPACIDAD DE DECIDIR Y EL LIDERAZGO

En la tabla 58 se identifican y se describen las CCD que se aprenden y practican en esta estrategia.

Tabla 58

Las CCD en el impulso a la capacidad de decidir y el liderazgo

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
V1 Valorar la dignidad y los derechos humanos	Se trabaja mediante actividades como la planificación dialogada en el proceso de creación, donde todos los participantes tienen la oportunidad de expresar sus ideas y perspectivas. Esto asegura que las voces menos dominantes sean escuchadas y respetadas, reforzando el valor de la dignidad y la equidad.
V3 Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho	Se trabaja a través de dinámicas como la negociación de técnicas grupales, donde los jóvenes deciden colectivamente cuáles serán las actividades principales del espectáculo. Este enfoque asegura que las decisiones sean democráticas, fomentando la participación equitativa de todos los miembros.

(Continúa)

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
A4 Responsabilidad	Se fomenta cuando los y las jóvenes asumen tareas como la organización del montaje y desmontaje de la muestra. Estas actividades les enseñan a gestionar sus responsabilidades y reflexionar sobre el impacto de sus elecciones.
A5 Autoeficacia	Se desarrolla cuando los participantes lideran actividades como el calentamiento en las clases, donde asumen el rol de guías frente a sus compañeros. Esta práctica fortalece su confianza y refuerza la percepción de sus propias habilidades.
H1 Habilidades de aprendizaje autónomo	Se desarrolla mediante la elección de técnicas circenses que los participantes desean perfeccionar. Al hacerlo, gestionan su tiempo y práctica de manera autodirigida, desarrollando su autonomía en el aprendizaje.
H5 Flexibilidad y adaptabilidad	Se desarrolla cuando los y las jóvenes se enfrentan a la creación de grupos de trabajo, lo que les exige adaptarse a compañeros diversos y encontrar formas de colaborar efectivamente en dinámicas de equipo.
H7 Habilidades de cooperación	Se trabaja durante la planificación dialogada del espectáculo, donde los participantes combinan ideas y esfuerzos para crear un producto final cohesionado, aprendiendo a valorar las aportaciones de los demás.
C1 Conocimiento de sí mismo	Se lleva a cabo durante la práctica de técnicas circenses, donde los participantes enfrentan desafíos y reflexionan sobre sus fortalezas y limitaciones. Este proceso les ayuda a conocerse mejor y a construir una autoimagen positiva.
C3 Conocimiento y comprensión crítica del mundo	Se trabaja en actividades como la lluvia de ideas para definir el tema del espectáculo, donde los participantes discuten cuestiones relevantes para su entorno y el mundo. Estas reflexiones amplían su perspectiva crítica y su comprensión de problemas sociales y ambientales.

Nota. Muestra de manera visual las CCD identificadas en la estrategia impulso a la capacidad de decidir y el liderazgo. Elaboración propia.

En conclusión, la estrategia de impulso a la capacidad de decidir y el liderazgo se presenta como un enfoque integral para fomentar el desarrollo personal y grupal de los y las participantes del proyecto de circo social. A través de dinámicas prácticas y participativas, la estrategia refuerza competencias esenciales como la autoeficacia, la responsabilidad y el conocimiento crítico, entre otras, a la vez que promueve valores fundamentales como la equidad, la democracia y el respeto mutuo. La implementación de actividades en los diferentes espacios de participación —las clases, el proceso de creación, la muestra final y la gestión del proyecto— garantiza

que los y las jóvenes puedan experimentar el liderazgo de manera progresiva y significativa. Este enfoque empodera a los y las participantes como individuos, a la vez que fortalece su capacidad de contribuir al grupo y a la comunidad en la que se desarrollan. Al trabajar desde los principios del aprendizaje experiencial y la participación democrática, esta estrategia impacta de forma inmediata en las habilidades y actitudes y también siembra las bases para que continúen ejerciendo un liderazgo transformador en sus contextos futuros. De esta manera, se asegura que los valores y competencias adquiridos en el marco del proyecto trasciendan y contribuyan al fortalecimiento del área de formación y por ende en una sociedad más inclusiva, equitativa y colaborativa.

11.7. Estrategia 7: Creación de espacios de reflexión y expresión creativa

La estrategia de creación de espacios de reflexión y expresión creativa tiene como objetivo central proporcionar a los y las jóvenes un entorno seguro donde puedan explorar sus pensamientos, emociones y experiencias a través del arte y el diálogo crítico. Esta propuesta se enmarca en el contexto del circo social y parte de la premisa de que la reflexión individual y colectiva, combinada con la expresión artística, fomenta el desarrollo personal, la cohesión grupal y la capacidad para cuestionar y transformar su realidad social. La estrategia se articula en tres momentos clave: durante la clase, en el proceso creativo, y la muestra o espectáculo final. En cada etapa, se implementan prácticas específicas que invitan a los participantes a dialogar sobre temas sociales, reflexionar sobre su entorno y desarrollar habilidades críticas y creativas. Estas actividades incluyen compartir frases personales, realizar debates grupales y crear producciones artísticas que integran diversos lenguajes expresivos, como el circo, la danza y los medios digitales. El enfoque se centra en dotar a los jóvenes de herramientas para movilizar las competencias para una cultura democrática (CCD) y conectar su aprendizaje con desafíos globales y locales (tabla 59).

Tabla 59

Estrategia metodológica para la creación de espacios de reflexión y expresión creativa

ESPACIO	PRÁCTICAS	CCD
EP1 La clase	Parando la clase	• V1 Valorar la dignidad y los derechos humanos
	En los estiramientos	• V3 Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho
	A través de frases personales	• A1 Apertura a la diversidad cultural • A2 Respeto
EP2 El proceso de creación	Uso de frases personales para crear	• A3 Consciencia cívica • A5 Autoeficacia
	Uso de la pregunta sobre el entorno comunitario y social	• H2 Habilidades de pensamiento crítico
EP3 El espectáculo o muestra final	Múltiples lenguajes	• H4 Empatía
	Podcast y radio comunitaria	• H6 Habilidades lingüísticas, comunicativa y multilingües • H8 Habilidades de resolución de conflictos
	Post Función	• C1 Conocimiento de sí mismo • C2 Conocimiento y comprensión crítica del lenguaje y la comunicación • C3 Conocimiento y comprensión crítica del mundo

Nota. Muestra de manera visual los espacios de participación donde se desarrolla la estrategia, las prácticas asociadas y las CCD que se ponen en juego. Elaboración propia

EP1. LA CLASE

Parando la clase

En ocasiones, es necesario detener la dinámica de la clase para abordar actitudes que reflejan desigualdades sociales o estereotipos culturales: machismo, el racismo o la burla del otro. También en momento donde la seguridad está en riesgo. En una entrevista se comparte que “nos ha pasado en la clase que esta criatura tratara a las chicas mal porque (según él) a las chicas les gusta que las traten mal. Entonces he de explicarle que esto es una cosa social, que es un reflejo y que todas las personas somos iguales y merecemos el mismo respeto” (137:44, Entrevista inicial FBC, 89 - 89). El uso de términos despectivos

o connotaciones inapropiadas es un desafío frecuente en el grupo. Una persona entrevistada explica que “també el llenguatge que fan servir moltes vegades és molt despectiu i no ho consideren. He tingut converses amb persones que li deia a la seva companya xoxo. [...] Aleshores es donen compte de coses que ells no s’havien posat a reflexionar perquè a l’altre no li molesta” (140:36, Entrevista inicial FSE, 74 - 74). Otro tema difícil de abordar son las actitudes racistas que en una entrevista se explica que “fins i tot ens hem trobat amb temes racistes, sempre és la mateixa excusa: a ell no li molesta som molt amics” (140:37, Entrevista inicial FSE, 74 - 74). Otro momento importante para detenerse es cuando se observan actitudes que pueden afectar negativamente a la dinámica grupal, como reírse de los compañeros. Una persona entrevistada reflexiona sobre una situación vivida durante un calentamiento donde explica la reflexión que hace con las participantes y les dice que “está bien que te lo pases bien, pero reírse de los compañeros cuando se caen es raro. Vamos a ser un poco conscientes de esto. En acrobacia nos caemos todo el tiempo y si nos estuviéramos riendo siempre, no avanzaríamos” (142:7, Entrevista inicial FJN, 60-60). Y en la observación se muestra como el formador “los para y les ha dado una charla sobre que se han de concentrar, que se pueden hacer daño. Vamos a pasarlo bien, pero sabemos que vamos a hacer. Los alumnos comparten la reflexión” (165:3, Observación 2024.4.5 DV Generació CIRC_FICHA, 76 - 76). Un formador explica que “si veo que se dispersan, paro la clase, me siento, no digo nada y las miro. Luego se van diciendo entre ellas para callarse. ¿Habéis notado cómo estaba la energía ahora? A veces lo saben y a veces no. Entonces les explico sobre la concentración, el riesgo de hacerse daño, y la importancia de estar presentes” (142:8, Entrevista inicial FJN, 61-61).

En los estiramientos

Los estiramientos ofrecen un espacio tranquilo y relajado al final de la sesión para que el grupo reflexione sobre la jornada. “Qué tal, ¿cómo hemos estado hoy? pregunta un formador. El alumnado comenta impresiones mientras estiran. ‘Ha sido una clase chula, gracias.’ Concluye el formador” (183:2, Observación 2024.2.7 DMC Generació CIRC, 70 - 70). Estos espacios no solo sirven para evaluar cómo se sintieron los y las estudiantes durante la sesión, sino que también promueven un cierre positivo.

Estas dos prácticas usadas para generar espacio de reflexión (parando la clase y durante los estiramientos) sitúa un contexto educativo donde el equipo profesional se implica en la gestión de los retos actuales y futuros de la sociedad: el racismo, el machismo o el cuidado. Esto implica tomar una posición y asumir un compromiso (Carrillo, 2013). Aguilar y Buraschi (2023) enriquecen esta visión al proponer el concepto de competencias interculturales emancipadoras, fundamentado en un enfoque intercultural crítico. Este planteami-

ento no solo se centra en evidenciar las barreras estructurales que obstaculizan el diálogo intercultural, sino también en promover una reflexión crítica sobre los modelos de intervención y cuestionar los imaginarios predominantes desde una perspectiva decolonial.

A través de frases personales

Estas frases, seleccionadas por los y las estudiantes y compartidas en un espacio seguro, permiten explorar pensamientos, emociones y experiencias que enriquecen la comprensión crítica de sí mismos y del entorno social en el que viven. Como explica un formador:

Una de les coses és que portin una frase, cada dia una persona diferent, que li cridi l'atenció per alguna cosa, que li agradi, que li pertorbi. I llavors l'escriu, la posem per totes i la compartim i reflexionem sobre això. I acaben sortint temes, temazos individuals i col·lectius. I al final estem analitzant la societat i a nosaltres mateixes a través de propostes que porten ells. (144:27, Entrevista inicial FLR, 128 - 128)

Durante las sesiones se observa como el formador les explica que las frases “las iremos colgando en la pared y antes de clase las veremos y las comentaremos” (156:7, Observación 2023.10.20 DV Generació CIRC_FICHA, 146 - 146). Las frases compartidas generan momentos de conexión y reflexión que a menudo trascienden la dinámica del aula. En una observación, se relata que la frase dice “Viernes señor dame flojera. Porque si me das fuerza me voy de fiesta hoy. Todos van a verlo... y pueden comentar... Son las ganas que tienen de salir. FAS, el formador, dice: ‘¡VÁMONOS! ¡Qué energía! ¡BUEN FIN DE SEMANA!’ (160:7, Observación 2023.11.10 DV Generació CIRC_FICHA, 107 - 108). En otro caso, una frase más profunda desencadena una conversación reflexiva: “lee la frase. La comenta. La frase dice: ‘La teva vida no et pertany només a tu; d’alguna manera també pertany a les persones que t’estimen’ (164:4, Observación 2024.3.1 DV Generació CIRC_FICHA, 42 - 42). El éxito de esta actividad depende de la participación del grupo y de una planificación cuidadosa. Sin embargo, hay momentos en los que las frases no logran integrarse plenamente en la dinámica de la clase. Por ejemplo, en una observación se relata como la formadora dice: “NO HEMOS EMPEZADO LO DE LA FRASE... Quién quiere traer una frase.... Motivadora, reivindicativa, divertida que nos sirva para la vida.... Se han de decir cuando se toque.... EL PRÓXIMO DIA SERÁ LA M” (159:1, Observación 2023.11.3 DV Generació CIRC_FICHA, 51 - 51).

El Consejo de Europa (2018) define la competencia democrática e intercultural como “la habilidad para movilizar y utilizar los valores, las actitudes, las habilidades, el conocimiento y/o la comprensión, a fin de responder de manera apropiada y efectiva a las demandas, los retos y las oportunidades que se presentan a raíz de las situaciones democráticas e interculturales”. Esta definición entronca directamente con la práctica de las frases en el

contexto del circo social ya que refleja un enfoque integrador que busca dotar al alumnado de herramientas prácticas, actitudinales y de conocimiento para enfrentar estos retos que son locales y a la vez globales. Según el Consejo de Europa (2018):

El objetivo no es enseñar a los alumnos qué es lo que deben pensar, sino cómo pensar, para poder moverse en un mundo donde no todos piensan como ellos, pero donde cada uno de nosotros tenemos el deber de defender los principios democráticos que permiten la coexistencia de todas las culturas. (p. 8)

Y entra en relación directamente con el concepto de educación global es un concepto amplio que abarca diversas dimensiones de la educación y se presenta como una respuesta colectiva e integral que conecta la experiencia personal y local con las dinámicas y retos globales (Carvalho et al, 2008). Además, para activar esta estrategia se necesita crear un espacio seguro, elemento que enlaza directamente con la estrategia 4 donde se construye un ambiente de seguridad emocional y física.

EP2. EL PROCESO DE CREACIÓN

Uso de frases personales para crear

Esta dinámica llevada al proceso de creación permite al alumnado disponer de un recurso creativo que conecta las reflexiones individuales con el proceso de creación artística. Una formadora explica cómo este ejercicio, aunque aparentemente sencillo, tiene un impacto significativo. Dice que “las puedo aprovechar si quiero, pero igual las cuelgo para que la vea todo el mundo y las comentamos. Te ha servido en ese camino, en el recorrido, en esa trayectoria te ha servido” (134:30, Entrevista inicial FLH, 115 - 115).

Uso de la pregunta sobre el entorno comunitario y social

Se basa en preguntar a los participantes qué aspectos cambiarían o conservarían en su barrio, lo que genera una reflexión crítica sobre su entorno inmediato. Un formador explica que:

En las muestras, una de las preguntas que se suele hacer al grupo es qué cambiarían del barrio. No es que no les guste o sea que al final hay muchas cosas que no te van a gustar, y también cuáles son las que te gustan y podríamos mantener o podríamos cuidar. Para esto, las frases que nos suelen decir o las palabras que suelen salir son la suciedad, que está muy sucio el barrio, la molestia del ruido o de la violencia que pueden ver y la inseguridad. (136:22, Entrevista inicial FRU, 68 - 68)

Estas dos prácticas (uso de frases para crear y el uso de la pregunta sobre el entorno) se presenta como un elemento para mantener una comunicación abierta donde escuchar y valorar a los y las jóvenes mediante retroalimentación y generar espacios de cuidado emocional y bienestar donde los y las jóvenes se sientan respaldados (Egea et al., 2024). Así (Méthos y Globelink, 2023) afirma que el pensamiento creativo y crítico van de la mano y genera nuevas ideas donde las personas jóvenes aportan ideas innovadoras que conectan con el compromiso por el cambio social. Esto conecta con la idea de educar para la competencia global (Carvalho et al., 2019) capacita a los alumnos para preocuparse por los problemas globales y comprender críticamente sus consecuencias locales. Y, tal como plantea Monclús (2018) se facilita la reflexión sobre los valores y la realidad social a través de experiencias estéticas. Así el circo social ayuda a las personas a establecer relaciones sensibles con su entorno y a imaginar otras realidades posibles. Este enfoque conecta el arte con la educación, transformándolo en una herramienta para el aprendizaje crítico y la expresión creativa.

EP3. LA MUESTRA O ESPECTÁCULO FINAL

Múltiples lenguajes para una expresión colectiva

Las personas jóvenes encuentran en la muestra un espacio privilegiado para expresar su creatividad y conectar con su entorno, utilizando una diversidad de lenguajes artísticos como medio de comunicación. El proceso de organización y presentación de la muestra abarca múltiples aspectos que refuerzan su papel como líderes creativos. Como se describe “L’espectacle aplega diverses expressions artístiques des del circ a la guitarra flamenca passant pel parkour les danses urbanes i el free-style amb pilotes de futbol” (247:1 Lectura memo_projecte 2.6.3. descripció Festival Erràtik i altres intervencions a l’espai públic 16 - 16). A través de estas iniciativas, los y las jóvenes toman el protagonismo ya que “quan preparen el seu espectacle i quan l’ofereix en el carrer i se situen com a protagonistes davant d’un barri” (148:55, Entrevista inicial TAI, 31-31). La muestra se convierte en un espacio de expresión cultural inclusivo y diverso, la creatividad se une bajo una temática central que conecta “tota la jornada amb un tema o reivindicació del barri on es farà. [...]” (247:1 Lectura memo_projecte 2.6.3. descripció Festival Erràtik i altres intervencions a l’espai públic 16 - 16).

Esta práctica se sustenta en el marco teórico con el concepto de Circo Contemporáneo o Nuevo Circo (Ballester, 2019) caracterizado por la exploración de formas innovadoras para crear espectáculos, así como por la incorporación de nuevos lenguajes artísticos. En el concepto de mediación artística (Ascensión Moreno, 2016) vincula el uso de la diversidad de los lenguajes artísticos con la intervención social y educativa. Y en el contexto del

circo social, las habilidades se trabajan a través de diversas técnicas circenses como el trapecio, la acrobacia, los malabares o los equilibrios, entre otras. Y, además, se combina con otros lenguajes urbanos como el parkour, el skate, el break-dance e incluso el basket 3x3, lo que refuerza su atractivo y accesibilidad. (Ballester, 2019; Alcántara, 2016; Pérez, 2008). Además, conecta con la idea de democracia cultural ya que muestra un papel activo de la comunidad, enfatizando el derecho de las personas a ser creadoras y a participar en la construcción de los significados culturales (Monclús, 2018).

Podcast y radio comunitaria

El podcast y la radio comunitaria son plataformas que promueven el desarrollo de habilidades comunicativas, y también les permiten expresarse de forma auténtica y construir narrativas colectivas en torno a problemáticas que les afectan directamente, como la salud mental, las desigualdades de género y la crítica al cuerpo. Un ejemplo de esta práctica se encuentra en el marco del evento Erràtik, donde plantean una persona entrevistada que “ja tindrem uns quants pòdcasts gravats d’aquests amb diferents grups, llavors hi haurà un espai en l’Erràtik en què es farà un pòdcast en el que sortirà en alguns petits àudios d’aquest pòdcast que hem anat treballant i hi haurà un pòdcast en directe” (148:26, Entrevista inicial TAI, 47 - 47). Los temas seleccionados para los podcasts suelen surgir de diagnósticos previos y dinámicas participativas. “TAI explica el diagnóstico de salud de Roquetes y Trinidad Nueva. Esto es la base para el podscat” (170:1, Observación 2024.5.10 DV podscast, 7 - 7).

Egea et al. (2024) plantean como estrategia para fomentar la participación de las personas jóvenes el uso de redes sociales y medios digitales. Para estos autores son herramientas clave. Y el podcast se convierte en una plataforma ideal. Además, se concibe como una construcción en proceso. Y esto conecta con Méthos y Globelink (2023) y su idea de que el proceso es el producto. La construcción colectiva de este lleva tiempo, pero fortalece y conecta a los participantes, ofrece una experiencia genuinamente democrática y promueve un sentido de propiedad colectiva. Estos autores también plantean que la visibilidad es un objetivo en sí misma. Este tipo de plataformas permite maximizar su impacto y alcanzar una audiencia más amplia.

Post función

Esta práctica realizada cuando ha finalizado la muestra incluye analizar los logros alcanzados, identificar las áreas de mejora y considerar cómo pueden aplicar estos aprendizajes en el futuro. Aparece en la observación cuando “se realiza una evaluación conjunta donde cada estudiante expone lo que ha aprendido y cómo puede mejorar en el futuro”

(163:6, Observación 2024.1.10 Generació CIRC_FICHA, 80 - 80). El profesorado también lo trabaja al “aprofitar l’Erratik per recollir proves de l’aprenentatge dels alumnes, reflexionant sobre el seu progrés i responsabilitzant-se del procés” (204:2, Lectura 05. KARPA - 9 maig 2024, 27 - 27). Así, “en la evaluación final, los estudiantes discuten sus logros y fallos, asumiendo la responsabilidad por el resultado” (164:7, Observación 2024.1.15 Generació CIRC_FICHA, 88 - 88).

Esta práctica toma especial relevancia debido a que la post función se da una vez finalizada la muestra final y por tanto es una de las últimas acciones antes de finalizar el proyecto. Según Pérez (2008), una de las características que definen al circo social es la percepción de los logros conseguidos a través de un aprendizaje progresivo. Lafortune y Bouchard (2013) afirman que el profesional de circo social debe evaluar las actividades realizadas y proponer acciones para dar continuidad al proyecto. Y, Carvalho et al. (2008), un espacio educativo idóneo, entre otras características, debe facilitar el aprendizaje mutuo. Y el espacio post-función entronca con todos estos conceptos. En definitiva, poner a las personas jóvenes en el centro de la experiencia, teniendo capacidad de intervención y decisión según sus inquietudes y necesidades. Esto implica garantizar que ninguna otra voz prevalezca sobre la suya (Pérez y Zamora, 2020).

LAS COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA EN LA ESTRATEGIA 7: CREACIÓN DE ESPACIOS DE REFLEXIÓN Y EXPRESIÓN CREATIVA

En la tabla 60 se identifican y se describen las CCD que se aprenden y practican en esta estrategia.

Tabla 60

Las CCD en la creación de espacios de reflexión y expresión creativa

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
(V1) Valorar la dignidad y los derechos humanos	Se crean espacios de reflexión donde los participantes analizan actitudes y lenguajes que vulneran la dignidad de las personas. Por ejemplo, durante las sesiones se detienen las dinámicas para abordar comentarios machistas o racistas, ayudando a desnormalizar estas conductas y promoviendo el respeto mutuo.
(V3) Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho	Se promueve el diálogo colectivo y la toma de decisiones democráticas en actividades como los debates grupales y la post función. Estas dinámicas aseguran que todas las voces sean escuchadas y respetadas, fomentando un entorno equitativo.
(A1) Apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas	Se fomenta a través de ejercicios como compartir frases personales, que permiten a los participantes explorar ideas nuevas y reflexionar sobre visiones del mundo distintas. En una sesión, un estudiante compartió una frase que generó un debate sobre cómo las experiencias individuales están influidas por el contexto cultural.
(A2) Respeto	Se trabaja mediante la reflexión sobre el impacto del lenguaje y los comportamientos en la dinámica grupal. Los formadores utilizan momentos de la clase para abordar el uso de términos despectivos y enseñar cómo comunicarse de manera respetuosa. Por ejemplo, se discutió con los participantes cómo las burlas hacia compañeros que fallan en ejercicios de acrobacia afectan negativamente la confianza del grupo.
(A3) Conciencia cívica	Se invita a las personas jóvenes a reflexionar sobre su entorno social y a identificar formas de contribuir positivamente a su comunidad. A través de preguntas sobre qué cambiarían o preservarían en su barrio, se fortalece el sentido de pertenencia y responsabilidad social.
(A5) Autoeficacia	Se trabaja mediante la participación en actividades creativas y organizativas, donde las personas jóvenes asumen responsabilidades y enfrentan desafíos. Por ejemplo, en la muestra final, los y las estudiantes reflexionan sobre los logros y las dificultades que han encontrado.
(H2) Habilidades analíticas y de pensamiento crítico	Se detiene la clase para reflexionar sobre actitudes y conductas que reflejan desigualdades o estereotipos. Estas pausas invitan a los y las participantes a analizar las implicaciones de sus acciones y a emitir juicios críticos sobre comportamientos, como el uso de lenguaje despectivo o actitudes racistas.
(H4) Empatía	Se promueve la capacidad de comprender y relacionarse con los sentimientos de los demás, especialmente a través de dinámicas reflexivas como compartir frases personales. Estas actividades permiten a los y las jóvenes explorar perspectivas ajenas y desarrollar una conexión emocional más profunda.

(Continúa)

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
(H6) Habilidades lingüísticas, comunicativas y multilingües	Se trabajan mediante el uso de podcasts y la radio comunitaria, donde los participantes deben comunicar sus ideas de manera efectiva y adaptarse a diferentes estilos de comunicación. Por ejemplo, durante la planificación de los podcasts, los y las jóvenes debaten sobre los temas que quieren abordar, como la salud mental o las desigualdades de género.
(H8) Habilidades de resolución de conflictos	Se desarrollan al abordar tensiones en el aula, como actitudes de burla o comentarios inapropiados. Las y los formadores utilizan estos momentos para enseñar a gestionar los conflictos de forma constructiva, promoviendo el diálogo entre las partes involucradas.
(C1) Conocimiento y comprensión crítica de sí mismo	Se fomenta al invitar a los y las estudiantes a reflexionar sobre sus pensamientos y emociones a través de actividades como compartir frases personales o evaluar su desempeño en la post función.
(C2) Conocimiento y comprensión crítica del lenguaje y la comunicación	Se trabaja al explorar el impacto del lenguaje en las dinámicas sociales y culturales. Durante las clases, los estudiantes reflexionan sobre el uso de términos despectivos y sus implicaciones en la convivencia grupal.
(C3) Conocimiento y comprensión crítica del mundo	Se desarrolla al plantear preguntas sobre el entorno comunitario, como qué aspectos mejorarían o conservarían en su barrio. Estas discusiones conectan las experiencias locales con temas globales, como la sostenibilidad o las desigualdades sociales.

Nota. Muestra de manera visual las CCD identificadas en la creación de espacios de reflexión y expresión creativa. Elaboración propia.

La estrategia de creación de espacios de reflexión y expresión creativa se consolida como una herramienta pedagógica y transformadora que fomenta el pensamiento crítico, la expresión artística y el compromiso social en el contexto del circo social. A través de prácticas reflexivas, dinámicas participativas y la integración de diversos lenguajes artísticos, esta propuesta promueve un aprendizaje significativo que conecta a los y las jóvenes con su entorno, potenciando su desarrollo personal y colectivo. Mediante actividades como el análisis de frases personales, la construcción de narrativas en podcasts y la organización de espectáculos finales, esta estrategia no solo contribuye a la autoexploración y la creatividad, sino que también ofrece un espacio para cuestionar estereotipos, abordar desigualdades y construir una comunicación respetuosa y empática. Estas experiencias permiten a los y las participantes adquirir competencias para una cultura democrática (CCD), fortaleciendo su capacidad para interactuar críticamente con la diversidad cultural y enfrentar los

desafíos sociales de manera constructiva. Al articular arte, reflexión y acción social, esta estrategia convierte al circo social en un espacio inclusivo y emancipador donde el aprendizaje se transforma en una herramienta de cambio. En última instancia, se demuestra cómo el diálogo crítico y la expresión creativa pueden converger para inspirar a los y las jóvenes a imaginar y construir realidades más justas y equitativas, tanto a nivel local como global.

11.8. Estrategia 8. Conexión con el entorno

La estrategia de conexión con el entorno tiene como objetivo principal fomentar la participación, la conciencia cívica y el sentido de pertenencia de los y las jóvenes en el contexto del circo social. Esta propuesta se fundamenta en la idea de que la interacción con el entorno social, cultural y territorial es esencial para el desarrollo personal, la cohesión comunitaria y la construcción de sociedades más inclusivas y solidarias. La estrategia se implementa en tres espacios principales: las acciones en el Ateneu, las acciones en el barrio y las actividades fuera del barrio. En cada uno de estos momentos, se diseñan prácticas específicas que invitan a los y las jóvenes a explorar su entorno, reflexionar sobre su rol en la comunidad y participar en actividades colaborativas. Estas actividades incluyen la conexión con eventos culturales como la Gala Jove y el Festival Erràtik, la coordinación técnica en mesas comunitarias como la Taula de Franja Jove y la Taula Karpa, y las salidas a espectáculos en el Palau de la Música o el Ateneu. El enfoque de esta estrategia se basa en la conexión directa entre los y las jóvenes y su entorno, brindándoles oportunidades para explorar, contribuir y reflexionar sobre su impacto en la comunidad. Todo ello permite aprender y poner en práctica las competencias para una cultura democrática (CCD), que orientan las prácticas en cada etapa del proceso, garantizando un aprendizaje transformador y significativo (tabla 61).

EP5 LAS ACCIONES EN ATENEU

Conexión intencionada

La creación de vínculos entre los diversos proyectos del Ateneu se plantea como una prioridad en las reuniones de coordinación. Estas iniciativas incluyen espacios informales como la Gala Jove y propuestas más estructuradas para intercambios y encuentros colaborativos. Según un registro de las reuniones de coordinación el vínculo “ja ho hem començat a fer amb la Gala Jove, faltaria incorporar-los als intercanvis. Trobades, i

Tabla 61

Estrategia metodológica para la conexión con el entorno

ESPACIO	PRÁCTICAS	CCD
EP5 Las acciones en Ateneu	Conexión intencionada	• A1 Apertura a la diversidad cultural • A3 Consciencia cívica • H7 Habilidades de cooperación • C1 Conocimiento de sí mismo • C3 Conocimiento y comprensión crítica del mundo
	Asistir a espectáculos en Ateneu.	
	Colaboración en la Gala Jove	
	Actividades intergeneracionales	
	Uso de espacios comunes	
EP6 Las acciones en el barrio	Impulso y participación en el Festival Erràtik	
	Participación en las mesas comunitarias de barrio	
EP7. Las acciones fuera del barrio	Salidas a ver espectáculos en la ciudad	
	Participación en eventos culturales de ciudad	

Nota. Muestra de manera visual los espacios de participación donde se desarrolla la estrategia, las prácticas asociadas y las CCD que se ponen en juego. Elaboración propia

intercanvis. Convocar reunió per treballar-ho” (195:1, Lectura Comi de Formació 10-10-23, 14-14). Un componente fundamental de esta práctica es la eliminación de barreras económicas que puedan limitar la participación de los jóvenes en intercambios y actividades culturales. Se busca que los participantes del Generazció Zirc “puguin participar en intercanvis: poder becar i oferir a preu 0 la seva participació. Buscar un altre finançament” (199:1, Lectura Comi Formació 4-6-24, 14-14). Esta política no solo asegura la igualdad de oportunidades, sino que también refuerza la justicia social como valor central del proyecto. Y todos los profesionales lo llevan a cabo. Desde el que se coordina en la mesa comunitaria, la coordinadora del área o el equipo formativo del proyecto ya que en la observación se recoge que “ha venido el dinamizador de los talleres de julio” (155:1, Observación 2023.7.12 Generació CIRC_FICHA, 45-45), y que “la coordinadora llega al proyecto. Trae un flier para repartirlos. Hay un espectáculo en el Ateneu pensado para

los jóvenes de la juvenil, y generació” (157:2, Observación 2023.10.27 DV Generació CIRC_FICHA, 61-61). O que “los dos formadores explican que se hace el ensayo abierto del Circ d’Hivern y que pueden asistir. Ellos se encargan de apuntar a quien quiere ir” (161:2, Observación 2023.11.24 DV Generació CIRC_FICHA, 56-56).

La relación con el marco teórico es directa. Lo sitúa Michel Lafortune y Anne Bouchard (2013), en uno de los siete pilares que usan para definir el circo social. Se trata del vínculo con la comunidad donde la práctica circense fomenta conexiones con el entorno cercano, como la familia, las amistades o espacios comunitarios. Riquelme, Venegas y Vergara (2016) consideran que el circo social tiene como objetivo “explorar y fortalecer las habilidades de un individuo, grupo o comunidad, promocionando espacios de participación social” (p. 12). Y para ello el papel del equipo educativo es totalmente necesario. Lafortune y Bouchard (2013) afirman que la persona formadora ha de adaptarse a las características socioeconómicas, culturales, identificar de manera rápida los recursos disponibles que puedan usar y a la vez promover la implicación de otros agentes de la comunidad para facilitar la participación de los y las jóvenes. Idea que se corrobora (Alcántara, 2022) afirmando que el papel del equipo educativo en concreto y de la organización en general es necesario para crear contextos y ambientes democráticos entendidos como aquellos que trabajan y promueven un aprendizaje constructivo, inclusivo, participativo, y cooperativo. Y, por tanto, es necesario eliminar barreras de acceso a la participación y desigualdades sociales (Pérez y Zamora, 2020).

Asistir a espectáculo en Ateneu

En una observación, se destaca cómo la coordinadora del proyecto “trae un flier para repartirlos que viene a las 18h hay un espectáculo en el Ateneu pensado para los jóvenes de la juvenil, y Generació Zirc que habla del consentimiento en las relaciones sexoafectivas” (157:2, Observación 2023.10.27 DV Generació CIRC_FICHA, 61-61). Así, los y las jóvenes tienen acceso a espectáculos profesionales de circo, teatro y música, así como a residencias artísticas. Estas experiencias no solo inspiran su creatividad, sino que también les brindan una comprensión más profunda de la importancia del acceso a la cultura: “perquè és important tenir accés de la cultura quan es fan residències intentem doncs que els joves de generació Zirc estan convidades a vindre de forma gratuïta i també amb les seves famílies. En el cas del circ d’hivern també les convidem a venir. Al novembre crec amb l’Elena Sanzo que van fer un taller específic aquí al gimnàs” (148:56, Entrevista inicial TAI, 31-31).

Desde la mirada de los derechos culturales, es el Convenio de Faro (2005), el que plantea es artículo 1 el derecho de toda persona a participar en la vida cultural, reconociendo

este derecho como un componente esencial de la democracia. De manera clara, entronca con la democratización de la cultura (Monclús, 2018) donde se facilita el acceso a las creaciones culturales de forma universal. Además, la asistencia a espectáculos se puede enmarcar en la política pública activada por el gobierno barcelonés con el nombre *Cap a una política pública de cultura i educació* (Ajuntament de Barcelona, 2019). Esta tiene el objetivo de abordar las desigualdades en el derecho a participar en la vida cultural. Además, busca garantizar el acceso equitativo a la práctica cultural y fomentar la participación ciudadana. Y es que, según Monclús (2018), “el acceso a un repertorio de códigos estéticos bien elaborados y de calidad motiva a los ciudadanos a involucrarse en actividades culturales” (p. 63).

Colaboración en la Gala Jove

La Gala Jove constituye un espacio significativo de conexión y colaboración entre los diferentes proyectos del Ateneu. “És l’activitat més grossa i esdevé tot un esdeveniment a la primavera” (252:10, Lectura memo_projecte Memòria anual 2020 (formació) - definitiu, 596-596). Y es un lugar que genera interés por participar ya que por ejemplo “todas las alumnas quieren hacer trapecio. Esto no puede ser porque la gala puede durar 5 horas” (166:1, Observación 2024.4.19 DV Generació CIRC_FICHA, 37-37). En este evento, los jóvenes de Generació Zirc tienen la oportunidad de participar junto a otros grupos, como la escuela juvenil y la escuela infantil, en actividades de autofinanciamiento y muestras solidarias. Tal como se describe se trata de que “puguin conèixer a la juvenil o la infantil i això un moment perfecte és la Gala Jove. [...] I estem treballant per incloure al Generació Zirc” (148:58, Entrevista inicial TAI, 31-31).

Actividades intergeneracionales

Otra dimensión clave de esta estrategia es la promoción de actividades intergeneracionales, donde personas de distintas edades participan conjuntamente en prácticas de circo social. Estas experiencias no solo refuerzan el aprendizaje compartido, sino que también crean un espacio de intercambio enriquecedor entre generaciones. Un formador comenta sobre esta práctica que “se hace circo social gente mayor y cuando veo que se combina con jóvenes, que juntas los dos grupos es una explosión, es algo maravilloso porque están teniendo dos generaciones diferentes el mismo concepto que están haciendo” (136:19, Entrevista inicial FRU, 82-82). Esta idea queda recogida de manera explícita en los documentos analizados cuando se dice “aquest pretén ser un espai intergeneracional on les relacions humanes són l’eix vertebrador”. (252:8, Lectura memo_projecte Memòria anual 2020 (formació), 311-311).

Uso de espacios comunes

El uso compartido de espacios como gimnasios y áreas de reunión permite que los y las jóvenes se encuentren y participen en diversas actividades, promoviendo la interacción y el aprendizaje colaborativo. Como se señala en una entrevista “venir a reuniones o espacios de yoga o a unos espacios de entreno. Entonces invitarlos a este espacio que es común que lo pueden usar” (138:25, Entrevista inicial TLA, 147-147). La apertura de estos espacios en horarios extendidos amplía las oportunidades de participación para todos los interesados, asegurando que las instalaciones sean inclusivas y accesibles. En una reunión de coordinación, se discutió la propuesta de extender los horarios de los entrenamientos libres para maximizar el aprovechamiento del espacio. “Carlos proposa de tancar més tard per poder aprofitar aquest espai. Això facilitaria l’assistència. Es pot demanar que la gent d’oficina es quedi més tard o donar codi alarma i claus a les persones responsables” (195:2, Lectura Comi de Formació 10-10-23, 24-24).

Estas tres prácticas (colaboración en la Gala Jove, actividades intergeneracionales, y usos de espacios comunes) están orientadas a la acción desde el inicio de su diseño (Méthos, y Globelink, 2023). Y tienen el objetivo clave de facilitar que los y las jóvenes adquieran progresivamente empoderamiento, primero de manera individual y luego colectivamente (Pérez y Zamora, 2020). Se trata de aprender haciendo. Durante un tiempo necesitarán acompañamiento, pero luego irá desapareciendo. Eso es trabajar con lógica sistémica y de proceso donde se crea un sentido de comunidad (Domańska et al, 2023) que favorece la creación de cohesión social. Esto entronca directamente con la idea de transferibilidad de las competencias ciudadanas. Es Olga Carrillo (2013) quien plantea que están entregan a las personas la capacidad para participar en múltiples contextos, ámbitos sociales y laborales. Esta perspectiva enfatiza la transferibilidad de los aprendizajes adquiridos en la práctica a diferentes contextos, destacando su valor en un mundo donde las personas necesitan relacionarse de manera efectiva en diversos escenarios a lo largo de su vida.

EP6 LAS ACCIONES EN EL BARRIO

Impulso y participación en el Festival Erràtik

Un aspecto esencial de la estrategia de conexión con el entorno es asegurar que los proyectos trasciendan los límites del espacio del Ateneu y se integren activamente en la comunidad. Como señala uno de los formadores entrevistados cuando dice que “los proyectos no se pueden quedar en un sitio cerrado, hacer una actividad y que no trascienda, que la comunidad no lo vea” (133:27, Entrevista Inicial FJL, 35-35). Uno de los entrevistados reflexiona: “hacer muestras en los barrios y eso, es una manera de trascen-

der, que vaya más allá. Yo creo que iría un poco en esa línea” (133:34, Entrevista Inicial FJL, 59-59). Se busca conectar a los y las jóvenes con colectivos y espacios más allá del Ateneu, ampliando su sentido de pertenencia y fomentando la cooperación en redes comunitarias. Este enfoque promueve una interacción más rica entre diferentes actores del barrio ya que “vinculem nosaltres per generar el final de curs i que no només hi anem les persones que ja coneixem de l’Ateneu, sinó que també venen d’altres espais del barri, del territori i ja poden allà dir, ah, ostres, és que si comença a vincular diferents espais” (144:22, Entrevista inicial FLR, 99-99). El Festival Erràtik destaca como una iniciativa emblemática que involucra a distintos barrios y se celebra anualmente en diversas localidades de Nou Barris: “l’Erràtik és un festival jove d’arts urbanes que es fa cada any a finals de maig i cada any es fa en un barri diferents de Nou Barris centre” (233:1, Lectura Franja 20230330_Franja Jove_ACTA, 5-5).

Participación en las mesas comunitarias de barrio

Estas mesas representan un espacio de colaboración técnica y estratégica, donde diferentes agentes trabajan conjuntamente para diseñar proyectos y actividades que promuevan la cohesión social y la participación. En concreto son la Taula de Franja Jove y la Taula Karpa. La Taula de Franja Jove reúne a profesionales de diversos proyectos juveniles para articular una oferta educativa y recreativa gratuita destinada a los jóvenes de Nou Barris. Este espacio “és una taula tècnica de diferents professionals que treballen en projectes de joves i que engloba diferents barris, sobretot de la zona més central. I és per articular una oferta de lleure educatiu gratuït a l’estiu, per donar continuïtat a aquesta activitat al llarg de l’any, i perquè els joves es vinculin a equipaments i a activitats d’oci” (148:61, Entrevista inicial TAI, 47-47). La participación de los y las jóvenes en estas actividades se valora desde esta mesa y se hace de forma positiva, destacando su protagonismo y el impacto de su implicación en el desarrollo de estas: “en general, es fa una molt bona valoració de la participació. Es posa en valor que els i les joves van ser els protagonistes tota l’estona”. (226:1, Lectura Franja 20240620_Franja Jove_ACTA, 123-123). Por otro lado, la Taula de Karpa “és una taula de territori que engloba els barris de Roquetes i Trinitat Nova, i també és una taula de joves o de tècniques que treballen amb joves des de la mirada de la salut” (148:59, Entrevista inicial TAI, 31-31). Este espacio técnico permite diseñar proyectos que conectan a los participantes con sus barrios mediante actividades como la preparación de podcasts o la organización de muestras finales:

La conexión comunitaria que nos sitúan estas dos prácticas (Festival Erràtik! Y Mesas Comunitarias) entronca directamente con unos de las principales características del circo social: su relación con la comunidad más cercana. Según Pérez (2008), el circo social

se define desde la práctica en los entornos cercanos a los participantes, como plazas, calles o centros comunitarios, generando el reconocimiento del grupo y la comunidad a la que se pertenece. Para Lafortune y Bouchard (2013), es un elemento clave el vínculo con la comunidad, donde la práctica circense fomenta conexiones con el entorno cercano. La forma en que estos espacios se experimenten, los métodos de comunicación que se establezcan y los valores comunes que los sostengan configurarán el sistema de vinculación entre la persona y su comunidad. Esta capacidad del circo social lo convierte en una herramienta preventiva y de empoderamiento (Pérez, 2008). Y de nuevo se refuerzan los cuatro niveles de acción del circo social: el individual, el grupal, el comunitario y el sociopolítico (Ballester y Alcántara, 2020; Alcántara, 2022, Colarte, 2017). Y el papel del equipo profesional en la construcción del marco de vínculo comunitario es básico. Según lo definido por Dubois et al. (2014), el profesional de circo social ha de ser capaz de identificar y analizar los diferentes aspectos socio-geográficos del territorio definido por el proyecto y comprender las responsabilidades, expectativas y motivaciones de los socios del proyecto. Es Altro Circo (2014) quien identifica la capacidad del profesional en la relación con el territorio y la comunidad. Lo sitúa como elemento esencial para lograr una intervención efectiva. Esto significa disponer de espacios que faciliten el encuentro y la construcción de relaciones colectivas. (Pérez y Zamora, 2020). Las mesas comunitarias lo son. Además, Alcántara (2017) afirma que un proyecto está en buena condición cuando el equipo profesional desempeña un papel activo en el acompañamiento de las personas a lo largo del proceso. Un proceso que ha de ser planificado en todos sus aspectos y, por tanto, en el vínculo comunitario también. No puede dejarse al azar. Es necesario diseñar un plan, prever los pasos a seguir, organizarse y asignar los recursos necesarios para garantizar que el proceso sea efectivo y significativo (Alcántara, 2017; Giner et al., 2013; Rodríguez y López, 2015).

EP7 LAS ACCIONES FUERA DEL BARRIO

Salidas a ver espectáculos en la ciudad

Un ejemplo destacado es la organización de salidas grupales para asistir a espectáculos internacionales como el Cirque du Soleil. Estas experiencias fomentan el compañerismo y fortalecen la cohesión del grupo al compartir momentos de alto impacto cultural. “Hoy ha venido TAI (técnica de formación) ha organizado la salida a ver el Circo del Sol. Siempre les dan entradas. Hacen una salida en grupo. FLH comenta que hay alguna que viven cerca de los profes y ellas las llevan. Otras cuentan con el soporte de las familias para la salida, para recogerlas y como se organiza” (164:1, Observación 2024.3.1 DV Generació CIRC_FICHA, 31-31). En concreto esta práctica coincide la Estrategia 1 de implementa-

ción de dinámicas colaborativas cuando las personas jóvenes organizan la salida a ver este espectáculo. También se les ha invitado a asistir “al Palau de la Música per a fer una visita i veure una òpera, Madama Butterfly. Poden anar-hi les joves del Generació Zirc amb acompanyants” (200:1, Lectura Sortida a l’òpera 1.7.2024, 7 - 7). Este tipo de salidas se complementa con actividades pedagógicas posteriores que vinculan la experiencia artística con los aprendizajes circenses, como explica un formador: “fer un treball sobretot posterior guiat, d’anàlisi de quin contingut hem vist, de quina manera la tècnica s’ha posat al servei d’expressar això i que al final puguin relacionar-ho amb el treball que estan fent a les classes i que posin en valor també el que estan fent” (143:20, Entrevista inicial FMC, 147 - 147).

Participación en eventos culturales de ciudad

La inclusión en eventos culturales locales permite a los y las jóvenes participar activamente en tradiciones significativas de Barcelona. Por ejemplo, en “uns tallers de xanques que són gratuïts, i que són per participar en la Cavalcada de Reis” (148:62, Entrevista inicial TAI, 55-55).

Estas dos prácticas (asistir a espectáculos y participar de eventos de ciudad) entronca con los derechos culturales y la democratización de la cultura tal como he visto en esta misma estrategia al asistir a espectáculos en el propio Ateneu (Convenio de Faro, 2005; Monclús, 2018). Estas prácticas artísticas y culturales, cuando se realizan desde una perspectiva inclusiva, actúan como catalizadores para la participación ciudadana y la generación de redes de apoyo (Monclús, 2018), Sobre todo, en comunidades desfavorecidas. Además, según Baltà y García (2016) la asistencia a este tipo de eventos genera un aumento en la motivación del alumnado, lo que resulta crucial para mejorar las tasas de finalización escolar e incide positivamente en la inserción laboral. Siendo particularmente relevante en estudiantes con menos oportunidades económicas. En la misma línea se sitúan los estudios de Ariño y Llopis (2015) y Cultural Learning Alliance (2017) que recopilan los beneficios de este tipo de acciones: desarrollo cognitivo, mejor desempeño académico, oportunidades educativas, impacto en la empleabilidad, participación cívica y voluntariado, prevención de reincidencia juvenil, ventajas tempranas en la infancia, y mayor salud y bienestar.

LAS COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA EN LA ESTRATEGIA 8. CONEXIÓN CON EL ENTORNO

En la tabla 62 se identifican y se describen las CCD que se aprenden y practican en esta estrategia.

Tabla 62

Las CCD en la conexión con el entorno

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
A1 Apertura a la diversidad cultural	Se fomenta al invitar a los y las jóvenes a participar en actividades culturales y artísticas que reflejan diferentes perspectivas y experiencias. Las salidas a espectáculos en el Ateneu y eventos como la ópera en el Palau de la Música exponen a los participantes a formas de arte diversas que amplían su comprensión cultural y promueven el respeto hacia otras visiones del mundo.
A3 Consciencia cívica	Se trabaja al involucrar a los y las jóvenes en actividades comunitarias que fortalecen su sentido de pertenencia y responsabilidad hacia la comunidad. Un ejemplo claro son las mesas comunitarias, como la Taula de Franja Jove y la Taula Karpa, donde diversos agentes diseñan los proyectos. Además, el Festival Erràtik permite a las personas jóvenes interactuar con diversos colectivos y participar activamente en la vida cultural de su territorio.
H7 Habilidades de cooperación	Se desarrollan en actividades grupales como la Gala Jove, donde los y las jóvenes trabajan en conjunto con otros colectivos para organizar eventos autofinanciados y muestras solidarias. Durante estas actividades, los participantes deben colaborar para preparar números artísticos, coordinar logística y apoyar la cohesión grupal.
C1 Conocimiento de sí mismo	Se fomenta mediante actividades que invitan a los y las jóvenes a reflexionar sobre sus pensamientos, emociones y motivaciones personales en relación con las experiencias vividas durante la estrategia. Por ejemplo, en las salidas culturales, como la asistencia a espectáculos en el Ateneu o la ópera en el Palau de la Música, los jóvenes analizan posteriormente cómo estas vivencias influyen en su percepción personal y profesional dentro del circo social.
C3 Conocimiento y comprensión crítica del mundo	Se expone a los jóvenes a temáticas sociales y culturales relevantes en eventos como los espectáculos en el Ateneu, que abordan cuestiones como el consentimiento en las relaciones sexoafectivas. Además, las actividades en la mesa comunitaria La Karpa tratan problemáticas como la salud mental, el cambio climático y la soledad, conectando con los desafíos globales desde una perspectiva local.

Nota Muestra de manera visual las CCD identificadas en la conexión con el entorno. Elaboración propia.

La estrategia de conexión con el entorno en el circo social se presenta como una herramienta educativa y transformadora que promueve la conciencia cívica, la colaboración intergeneracional y el compromiso activo de los y las jóvenes con su comunidad. Al integrar actividades en el Ateneu, el barrio y más allá en la ciudad, se crean espacios donde la participación, el aprendizaje colectivo y la interacción con el entorno son fundamentales para un desarrollo significativo. A través de prácticas como la participación en mesas comunitarias, la organización de eventos culturales como la Gala Jove y el Festival Erràtik, y las salidas a espectáculos que abordan temáticas sociales relevantes, esta estrategia garantiza que los y las jóvenes desarrollen competencias clave como la cooperación, el conocimiento crítico del mundo y la apertura a la diversidad cultural. Estas experiencias no solo fortalecen su desarrollo personal, sino que también les permiten contribuir activamente a su entorno y reflexionar sobre los desafíos y oportunidades presentes en su comunidad. Además de alinear sus prácticas con las competencias para una cultura democrática (CCD), esta estrategia genera un impacto colectivo al transformar el circo social en un espacio de participación y conexión comunitaria. La implementación exitosa de estas dinámicas demuestra cómo el arte, la cultura y el compromiso social pueden converger para fomentar tanto el desarrollo personal como la cohesión comunitaria, convirtiéndose en un modelo de educación inclusiva, democrática y transformadora.

A photograph of a person riding a unicycle on a red carpet. The person is wearing dark pants and black socks with a white Nike logo. The unicycle has a blue frame and a black tire. The background is blurred, showing a paved area and some greenery.

Quinta parte

**CONCLUSIONES,
APORTACIONES,
RECOMENDACIONES
Y PROPUESTAS, Y
FUTURAS LÍNEAS DE
INVESTIGACIÓN**

Capítulo 12

CONSIDERACIONES FINALES

12.1. Conclusiones

Esta investigación cualitativa, basada en un estudio de caso, se propuso como objetivo principal analizar cómo el equipo social y educativo del circo social fomenta la participación para construir ciudadanía y desarrollar competencias para una cultura democrática. Las conclusiones aquí presentadas responden a esta finalidad, organizándose en torno a los objetivos específicos y las preguntas de investigación planteadas.

12.1.1. Sobre ciudadanía y participación

El análisis realizado evidencia cómo el circo social en el Ateneu Popular 9 Barris trasciende las definiciones tradicionales de ciudadanía y participación. Este modelo pedagógico inclusivo y transformador redefine estos conceptos desde un enfoque comunitario, promoviendo valores democráticos, justicia social y empoderamiento. Las siguientes conclusiones integran los hallazgos principales, destacando su relevancia tanto en el ámbito académico como en el práctico en este campo emergente.

Este apartado da respuesta a los objetivos de:

- analizar la definición de participación y ciudadanía en el contexto de circo social.
- explorar cómo se interpretan y aplican los conceptos de participación y ciudadanía en las prácticas educativas del circo social.

Y a las preguntas formuladas en la presentación de la investigación:

- ¿qué entienden por participación y ciudadanía de manera generalizada los equipos sociales y educativos en el contexto del circo social?
- ¿qué condiciones son necesarias para facilitar la participación y la construcción de ciudadanía en el contexto de circo social?

El circo social se sitúa como un modelo de ciudadanía inclusiva y activa, donde el proyecto del Ateneu Popular 9 Barris redefine el concepto de ciudadanía, superando las limitaciones procedentes de las definiciones legalistas y administrativas tradicionales. Aquí, la ciudadanía se entiende como una práctica vinculada al sentimiento de pertenencia, la implicación comunitaria y la acción colectiva. Este enfoque comunitario permite la integración activa de personas en situación de vulnerabilidad o de irregularidad administrativa, evidenciando que la ciudadanía no es un estado inmutable, sino un proceso dinámico que responde a las realidades personales y del territorio. La ciudadanía, tal como se trabaja en este contexto, está profundamente arraigada en la interacción entre las personas y su comunidad, tal como se observa en el impacto del circo social en la creación de espacios inclusivos donde todas las voces, independientemente de su estatus legal, tienen cabida en las decisiones colectivas. Además, el enfoque ciudadano desarrollado en el Ateneu conecta con las perspectivas contemporáneas de ciudadanía global, al enfatizar el sentido de pertenencia al territorio local, y también a una sociedad más amplia y globalizada.

La investigación también pone de manifiesto cómo el circo social puede abordar desafíos contemporáneos complejos como el antirracismo, la desigualdad de género, el cambio climático y la salud comunitaria, estableciendo conexiones entre el ámbito local y las problemáticas globales. A través de dinámicas participativas y horizontales, el circo social sensibiliza a las personas participantes respecto a estas problemáticas, a la vez que intenta proporcionar herramientas prácticas para generar cambios. Por ejemplo, el análisis crítico y la acción colectiva se convierten en habilidades clave que permiten conectar las experiencias personales con los desafíos sociales más amplios, fomentando una ciudadanía activa e informada. Este modelo, además, integra la diversidad como un valor fundamental, promoviendo entornos en los que las diferencias culturales, de género y generacionales se perciben como una fuente de aprendizaje y fortalecimiento colectivo.

La participación se posiciona como un elemento esencial en el modelo de ciudadanía del contexto del circo social en el Ateneu Popular 9 Barris, entendiéndose como involucramiento, y como un proceso de empoderamiento y protagonismo activo. Este enfoque permite que los y las participantes no sean meros receptores de actividades, sino actores clave en la construcción y dinamización de sus comunidades. La participación, promovida desde una perspectiva inclusiva, garantiza que todas las personas, independientemente de su edad o condición, puedan incidir activamente en su entorno. En el caso de las personas jóvenes, la participación actúa como un puente hacia el desarrollo de competencias como el liderazgo, la colaboración y la toma de decisiones críticas. Sin embargo, esta dinámica no se limita a este grupo etario, ya que también se fomentan espacios de participación intergeneracionales, donde personas de todas las edades contribuyen con sus experiencias y perspectivas únicas. Este intercambio fortalece las redes comunitarias

y la cohesión social. Además, la participación en el Ateneu se estructura a través de itinerarios participativos, que ofrecen una progresión gradual y personalizada en el nivel de implicación de los participantes. Estos itinerarios permiten que cada persona encuentre su lugar y ritmo dentro del proyecto, avanzando hacia roles más activos y comprometidos. Este enfoque se complementa con el concepto de “escaleras de participación”, que facilitan una transición consciente desde la participación inicial hasta niveles más altos de protagonismo y liderazgo comunitario donde deciden y desarrollan propuestas propias o en colaboración con personas adultas.

El circo social se configura como un espacio en el que confluyen la cultura, la educación y la cohesión social, generando transformaciones significativas en sus participantes y en las comunidades que lo acogen. A través de la práctica artística, se fomenta un aprendizaje crítico que combina el desarrollo de habilidades técnicas y artísticas con una reflexión profunda sobre valores como la solidaridad, el respeto y la igualdad. Este modelo educativo facilita la adquisición de competencias ciudadanas esenciales, a la vez que conecta las experiencias individuales con los procesos colectivos. Las actividades circenses actúan como catalizadores para la emancipación personal y la creación de vínculos comunitarios sólidos. La enseñanza en el circo social, además, incorpora una metodología inclusiva que garantiza la participación de personas con diferentes capacidades, trayectorias y contextos sociales. Así se genera un aprendizaje significativo que permite a los participantes desarrollar habilidades para la vida, reflexionar críticamente sobre su entorno y fortalecer su compromiso social. Esto sugiere que prácticas similares podrían implementarse en otros programas socioeducativos para fomentar la cohesión social.

La participación en el contexto del circo social en el Ateneu Popular 9 Barris se fundamenta en una serie de condiciones esenciales que garantizan tanto la inclusión de los participantes como el fortalecimiento de su compromiso y sentido de pertenencia. Estas condiciones incluyen la accesibilidad, que asegura que las actividades sean inclusivas para personas de diversas edades, capacidades y contextos socioeconómicos, eliminando barreras físicas, culturales y económicas. Asimismo, se promueve la horizontalidad, fomentando relaciones igualitarias entre todos los actores y asegurando que cada voz sea escuchada y valorada en los procesos de toma de decisiones. La seguridad emocional es otro pilar clave, al crear un ambiente de confianza y respeto mutuo que permite a los participantes expresarse sin temor al juicio o la exclusión. Además, la sostenibilidad de las iniciativas garantiza su continuidad en términos de recursos e impacto social, promoviendo una participación constante y comprometida. Finalmente, la conexión comunitaria integra las actividades del circo social en el tejido comunitario, fortaleciendo los lazos con el entorno y fomentando la interacción con otras iniciativas locales.

Estas condiciones encuentran su aplicación práctica en los diferentes espacios de participación que conforman el proyecto de circo social. La investigación ha identificado siete espacios clave que actúan como pilares para el desarrollo de competencias ciudadanas y la cohesión comunitaria. Todo comienza en la clase, donde se establecen dinámicas grupales, se desarrollan habilidades técnicas y se fomenta la confianza mutua entre los participantes. El proceso de creación, por su parte, permite que la imaginación y la creatividad tomen protagonismo, ofreciendo un espacio donde los participantes pueden expresar sus ideas y resolver problemas de forma colaborativa. A su vez, el espectáculo o muestra final visibiliza y valida el trabajo realizado, promoviendo el reconocimiento social y generando reflexión comunitaria. La implicación activa en la construcción del proyecto refuerza el sentido de pertenencia y fomenta la responsabilidad compartida, mientras que las acciones en el Ateneu permiten a los participantes integrarse en actividades más amplias de la institución. Este vínculo se extiende a las acciones en el barrio, que conectan directamente al circo con el tejido social local, fortaleciendo su impacto. Por último, las acciones fuera del barrio amplían el alcance del proyecto, conectando aprendizajes y prácticas con contextos globales y enriqueciendo la experiencia de los participantes.

La investigación confirma que el circo social en el Ateneu Popular 9 Barris promueve competencias esenciales para una cultura democrática, como la reflexión crítica, la comunicación efectiva y el respeto por la diversidad. Estas competencias no solo se desarrollan en el ámbito individual, sino que también se trasladan a los entornos comunitarios, fortaleciendo la cohesión social y el sentido de pertenencia. A través de prácticas pedagógicas inclusivas y horizontales, el proyecto fomenta la colaboración y la participación, ofreciendo a las participantes herramientas para analizar críticamente su entorno y actuar en consecuencia. Esta perspectiva educativa no solo permite que los jóvenes interpreten y cuestionen las realidades sociales, sino que también contribuye al fortalecimiento de valores como la justicia, la equidad y la solidaridad. Además, el circo social actúa como un espacio para la convivencia intercultural y el diálogo entre generaciones, promoviendo el entendimiento mutuo y la construcción de relaciones basadas en el respeto y la empatía. De esta manera, se consolida como un modelo educativo que conecta los aprendizajes individuales con el compromiso colectivo, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

12.1.2. Sobre las estrategias metodológicas para desarrollar las competencias para una cultura democrática

La presente investigación también ha explorado las estrategias metodológicas implementadas en el contexto del circo social para el desarrollo de competencias ciudadanas ori-

entadas a una cultura democrática. Este análisis, centrado en el Ateneu Popular 9 Barris, destaca cómo el circo social se configura como una herramienta educativa, inclusiva y transformadora, capaz de promover valores democráticos y cohesión social a través de dinámicas participativas y artísticas. Las siguientes conclusiones destacan aspectos novedosos y de especial relevancia que contribuyen al conocimiento académico y profesional en este campo emergente.

Este apartado da respuesta a los objetivos de:

- Identificar y analizar las estrategias metodológicas implementadas en el contexto del circo social que favorecen el aprendizaje y práctica de competencias para una cultura democrática.

Y a las preguntas formuladas en la presentación de la investigación:

- ¿De qué manera enseñan y ponen en práctica las competencias para una cultura democrática en el contexto del circo social?
- ¿Qué estrategias se implementan para trabajar las competencias para una cultura democrática en la clase, en el proceso de creación de la muestra final y en los espacios comunitarios con los que se relaciona el proyecto?

El circo social actúa como un catalizador de los derechos culturales, garantizando el acceso y la participación en actividades que respetan y valoran la diversidad cultural. En el marco del circo social, se intersectan dos conceptos fundamentales: la democracia cultural y la democratización de la cultura. Por un lado, la democracia cultural se manifiesta en la promoción del derecho de cada participante a contribuir activamente en la creación y expresión cultural y a decidir sobre la cultura y aquello que le afecta. Por otro lado, la democratización de la cultura asegura el acceso a las oportunidades artísticas y culturales, superando barreras sociales, económicas o culturales que tradicionalmente limitan la participación. El circo social facilita la expresión cultural, a la vez que fomenta el diálogo intercultural y el respeto mutuo, fundamentales para construir sociedades inclusivas y democráticas. Este enfoque resalta el valor de los derechos culturales como pilares esenciales para la cohesión social.

El ambiente democrático creado en el circo social se configura como un marco esencial para el aprendizaje y también como un objetivo en sí mismo. Este espacio garantiza relaciones horizontales y participación, donde cada persona se siente valorada y respetada. Además, se prioriza la creación de un entorno seguro, tanto física como emocionalmente, para permitir un aprendizaje significativo y colaborativo. La seguridad física se asegura mediante normas claras y rigurosas en las dinámicas, mientras que la seguridad emocio-

nal se fomenta a través de prácticas de cuidado mutuo, escucha activa y manejo respetuoso del error como parte del proceso de aprendizaje, entre otros.

Las estrategias metodológicas implementadas en el circo social no operan de manera aislada, sino que interactúan para promover el desarrollo de competencias fundamentales para una cultura democrática. Dinámicas colaborativas, el espacio de seguridad, la inclusión de estudiantes con discapacidad y el uso consciente del lenguaje son ejemplos que refuerzan habilidades como la empatía, la cooperación, el respeto y la resolución de conflictos. Cada una de estas estrategias contribuye de manera específica al desarrollo de competencias democráticas. Por ejemplo, las dinámicas colaborativas permiten a los participantes experimentar la importancia del trabajo en equipo y la corresponsabilidad, creando un entorno donde se valoran las aportaciones individuales como parte de un esfuerzo colectivo. De manera similar, la inclusión de estudiantes con discapacidad desafía prejuicios y fomenta la apertura hacia otras perspectivas y realidades, fortaleciendo valores como la equidad y la justicia social. Por otro lado, el uso consciente del lenguaje, tanto verbal como no verbal, genera un espacio de comunicación efectiva e inclusiva que refuerza el respeto mutuo y la escucha activa. Estas estrategias también promueven un aprendizaje vivencial, donde los participantes adquieren habilidades técnicas o artísticas, y donde también internalizan valores democráticos a través de su práctica diaria. Este enfoque integrador asegura que las competencias desarrolladas trasciendan el contexto del circo social y puedan ser aplicadas en otros ámbitos de la vida de los participantes, como sus relaciones interpersonales, su comunidad y su participación comunitaria.

El impacto del circo social trasciende el desarrollo personal para incluir la transformación del grupo y de la comunidad. Las estrategias metodológicas generan un sentido de cohesión grupal que fortalece la capacidad de los participantes para trabajar en conjunto, asumir responsabilidades colectivas y participar activamente en procesos de cambio social.

- En el ámbito individual, el circo social fomenta la autoconfianza, el autoconocimiento y la expresión personal de las personas participantes. A través de la superación de retos artísticos y técnicos, las personas jóvenes desarrollan habilidades específicas, y valores como la resiliencia y la responsabilidad. Este crecimiento personal se traduce en un empoderamiento que prepara a los participantes para enfrentar diversos desafíos en otros contextos de su vida.
- A nivel grupal, las prácticas inclusivas y colaborativas del circo social crean un entorno en el que las diferencias son valoradas como una fortaleza colectiva. Las actividades que promueven el trabajo en equipo refuerzan la solidaridad y el sentido de pertenencia al grupo, cimentando una base para la cooperación

y la cohesión social. Los participantes aprenden a negociar, dialogar y resolver conflictos de manera constructiva, habilidades esenciales para la participación comunitaria activa.

- En el ámbito comunitario, el circo social actúa como un catalizador de cambios sociales positivos. Al conectar a las personas participantes con su entorno inmediato, se fomenta una mayor conciencia sobre las necesidades y potencialidades de su comunidad. Las actividades comunitarias, como espectáculos públicos y colaboraciones locales, permiten a los participantes actuar como agentes de cambio, llevando los valores y competencias desarrollados en el circo hacia el fortalecimiento del tejido social.
- En el ámbito sociopolítico, el circo social, actúa como un espacio de formación y acción política. Al promover valores como la igualdad, la inclusión y el respeto por la diversidad, fomenta una ciudadanía activa que trasciende el ámbito local. A través de las actividades circenses y los procesos creativos, los participantes adquieren habilidades para analizar críticamente su entorno y actuar en consecuencia, convirtiéndose en agentes de transformación política. Esta dimensión incluye la capacidad de cuestionar estructuras de poder, desafiar narrativas excluyentes y participar en procesos de incidencia que promuevan la justicia social y los derechos culturales. Además, el circo social conecta problemáticas globales con acciones locales, sensibilizando a los participantes sobre temas como el cambio climático, el antirracismo y la equidad de género. Al hacerlo, genera una ciudadanía global informada que comprende la interdependencia entre lo local y lo global, y que está dispuesta a actuar en ambos niveles. Finalmente, la experiencia participativa dentro del circo refuerza la capacidad de las personas para involucrarse en procesos democráticos, desde la organización de acciones comunitarias hasta la gestión de recursos públicos. En este sentido, el circo social no solo forma ciudadanía activa con capacidad de incidir en la construcción de sociedades más justas y equitativas.

El circo social transforma a los individuos que lo integran, además de impulsar una dinámica de cambio colectivo que fortalece la participación y la construcción de comunidades más solidarias e inclusivas.

En definitiva, el circo social se configura como un espacio de aprendizaje técnico y artístico y también como una herramienta pedagógica transformadora que promueve valores democráticos, cohesión social y facilita el empoderamiento en colectivo. Este modelo educativo aporta un enfoque innovador para abordar los desafíos contemporáneos de inclu-

sión, equidad y participación. Las estrategias metodológicas identificadas y analizadas en esta investigación no solo son transferibles a otros contextos, sino que también ofrecen una base sólida para seguir explorando cómo las prácticas artísticas pueden contribuir a la construcción de sociedades más democráticas, inclusivas y resilientes.

12.2. Aportaciones al campo de estudio

La presente investigación contribuye significativamente al campo de estudio al ofrecer una reinterpretación contemporánea y aplicable de los conceptos de ciudadanía y participación. Al situar el circo social como un modelo educativo, cultural y social integrador, este estudio amplía las perspectivas sobre cómo fomentar competencias ciudadanas en contextos vulnerables y diversos. Los principales aportes pueden resumirse en los siguientes aspectos:

Este estudio desafía las definiciones tradicionales de ciudadanía centradas en marcos legales o administrativos, proponiendo una concepción más dinámica y comunitaria. En el contexto del Ateneu Popular 9 Barris, la ciudadanía se concibe como un proceso de implicación activa, acción colectiva y pertenencia al territorio. Esta perspectiva resuena con las teorías contemporáneas de ciudadanía global, enfatizando cómo los valores locales y globales se entrelazan para generar una práctica inclusiva y transformadora. Asimismo, el circo social se posiciona como un espacio de formación y acción para enfrentar desafíos globales como el antirracismo, la desigualdad de género, el cambio climático y la salud comunitaria. Al redefinir el papel de los proyectos artísticos en la formación ciudadana, la investigación desafía la idea de que estas iniciativas son meramente recreativas, resaltando su potencial transformador.

La investigación también refuerza la importancia de los derechos culturales como pilares esenciales para la cohesión social y la inclusión democrática. En este marco, se destacan dos dimensiones clave: la democracia cultural, que promueve la participación en la creación y expresión cultural, y la democratización de la cultura, que garantiza el acceso igualitario a las oportunidades artísticas y culturales. Estas prácticas son esenciales para construir sociedades más equitativas y participativas.

Además, el estudio posiciona el circo social como una herramienta educativa innovadora que combina aprendizaje artístico con desarrollo de competencias ciudadanas. Este enfoque interdisciplinario refuerza la idea de que las prácticas culturales pueden servir como catalizadores para la reflexión crítica, la cohesión social y la acción comunitaria, ofreciendo un modelo replicable para otros entornos educativos. A la vez, se aporta una visión sobre cómo las competencias desarrolladas en el circo social trascienden el espa-

cio inmediato, impactando en las vidas personales y comunitarias de los participantes. Este proceso de transferencia incluye habilidades técnicas, sociales y ciudadanas que se aplican en ámbitos tan diversos como el personal, profesional y comunitario, fortaleciendo la participación en contextos amplios y complejos.

Un aporte destacado de esta investigación es la identificación de siete espacios clave de participación en el proyecto de circo social. La estructura de estos espacios (clase, creación, muestra final, construcción del proyecto, acciones en el Ateneu, barrio y fuera del barrio) establece un modelo organizado que facilita el aprendizaje progresivo, el empoderamiento y la cohesión comunitaria. Al articular estas estrategias, se ofrece un marco conceptual y práctico que puede inspirar otras iniciativas culturales y educativas.

Al sistematizar las prácticas implementadas en el Ateneu Popular 9 Barris, este estudio proporciona un marco que puede inspirar o ser replicable para otras iniciativas educativas y culturales. El análisis detallado de estrategias como el uso consciente del lenguaje, la creación de espacios seguros y la inclusión de estudiantes con discapacidad ofrece una guía práctica para adaptar el modelo a diferentes contextos. No obstante, la investigación reconoce que los resultados están profundamente vinculados al contexto del estudio de caso. Por ello, cualquier intento de replicar este modelo debe ser planteado desde una mirada crítica, considerando las particularidades de cada contexto y ajustando las metodologías a las necesidades específicas de cada comunidad.

12.3. Recomendaciones y propuestas

A partir de los hallazgos de esta investigación, se formulan recomendaciones y propuestas destinadas a fortalecer las prácticas del circo social y su capacidad para promover competencias ciudadanas, así como a guiar futuras investigaciones y políticas socioeducativas. Estas recomendaciones están dirigidas a profesionales del arte y la educación, responsables de políticas públicas, organizaciones comunitarias y académicos interesados en este modelo de circo social.

12.3.1. Para la práctica profesional

Las estrategias metodológicas identificadas en el circo social, como la creación de espacios seguros, el uso consciente del lenguaje y las dinámicas colaborativas, ofrecen un modelo replicable para instituciones educativas, organizaciones culturales y proyectos comunitarios. La adopción de estas prácticas puede facilitar la inclusión y la cohesión en contextos diversos, especialmente en aquellos donde las barreras al acceso cultural tienen especial relevancia. A continuación, se hace una serie de recomendaciones concretas.

- Garantizar que todas las personas participantes, independientemente de su género, origen o capacidades, tengan voz activa en los procesos de decisión y creación. Esto requiere una formación constante del personal educativo en prácticas inclusivas y horizontales.
- Diseñar itinerarios participativos entendidos como trayectorias adaptadas a las necesidades, intereses y niveles de compromiso de los participantes, permitiendo un avance progresivo desde la implicación inicial hasta roles de liderazgo.
- Profundizar, a través de la pregunta en el proceso creativo, en la sensibilización hacia retos sociales contemporáneos como el antirracismo, el cambio climático y la equidad de género, vinculando estos temas con las experiencias de los participantes.
- Generar conexiones comunitarias que fortalezcan el vínculo de las personas participantes con su entorno más cercano para generar cohesión social y mejorar del bienestar personal y colectivo.
- Documentar las prácticas generando herramientas y materiales accesibles que sistematicen las metodologías y aprendizajes del circo social, permitiendo su replicabilidad en otros contextos.
- Capacitar a profesionales de la educación, de la acción social y de la cultura en metodologías inclusivas y participativas. Esto podría incluir contenidos específicos sobre creación de ambientes horizontales y seguros, diseño de itinerarios participativo, y procesos de creación comunitaria en el marco del circo social.

12.3.2. Para el diseño de políticas públicas

Para ampliar el impacto del circo social, se plantean las siguientes recomendaciones en el ámbito de las políticas públicas:

- Reconocer institucionalmente el circo social como modelo educativo e Incorporar el circo social en las políticas públicas como una herramienta eficaz para fomentar la cohesión social y la ciudadanía activa, particularmente en contextos vulnerables.
- Fortalecer redes locales, nacionales e internacionales de circo social, promoviendo el intercambio de buenas prácticas, recursos y estrategias pedagógicas. Estas redes pueden incluir vínculos con ámbitos temáticos específicos como inclusión social, derechos culturales o salud comunitaria, entre otros.

- Desarrollar programas de financiamiento dedicados a promover estudios profesionales y académicos que analicen el circo social. Estas ayudas podrían incluir becas de investigación, apoyo a la publicación de resultados académicos, entre otros.
- Establecer programas de financiamiento específicos para proyectos de circo social, priorizando la accesibilidad y la sostenibilidad. Complementar estos programas con sistemas de becas para participantes que deseen continuar su formación en un ámbito profesional de circo.
- Incluir metodologías como el circo social en currículos escolares, programas de formación profesional y universitarios, destacando su capacidad para desarrollar habilidades transversales como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la creatividad.
- Crear alianzas entre entidades gubernamentales, organizaciones comunitarias y el sector privado para asegurar el financiamiento y la sostenibilidad de los proyectos, fomentando una visión compartida de su impacto sociocultural.

12.4. Futuras líneas de investigación

La presente investigación ha arrojado resultados concretos que permiten avanzar en el ámbito del circo social. Al mismo tiempo, se delinean nuevas líneas de investigación para continuar explorando este campo y ampliar su alcance teórico y práctico. A continuación, se proponen las siguientes direcciones para posibles futuras investigaciones:

- Investigar cómo se adapta y funciona el modelo del circo social en diferentes contextos socioculturales, como zonas rurales, entornos urbanos de diferentes tamaños. E incluso contar con la red internacional para investigarlo en diferentes países. Esto permitirá identificar factores clave para la transferibilidad del modelo.
- Realizar estudios a largo plazo que analicen el impacto sostenido del circo social en sus participantes. Esto incluiría la evolución de sus competencias ciudadanas, la transferencia de aprendizajes a otros ámbitos de su vida y su influencia en el fortalecimiento del tejido social.
- Analizar cómo las actividades del circo social abordan cuestiones globales como la justicia climática, la desigualdad de género y la lucha contra la discriminación. Estas investigaciones podrían explorar cómo conectar las experiencias locales con iniciativas globales.

- Examinar cómo las dinámicas entre participantes de distintas generaciones dentro del circo social contribuyen a la cohesión social y al intercambio de saberes. Esto podría ayudar a diseñar programas que aprovechen más eficazmente las perspectivas intergeneracionales.
- Explorar como el circo social desarrolla competencias para una cultura democrática en diferentes grupos de edad como la infancia o personas mayores de 65 años, adaptando las metodologías a las necesidades específicas de estas poblaciones.
- Investigar el impacto económico del circo social, tanto en términos de costos operativos como de beneficios sociales y culturales. Estos estudios podrían centrarse en cómo garantizar la sostenibilidad financiera de proyectos similares, promoviendo su viabilidad a largo plazo.
- Profundizar en cómo se pueden replicar y perfeccionar los ambientes democráticos y seguros del circo social en otros contextos, asegurando la integración emocional y el respeto mutuo en los procesos de aprendizaje.
- Investigar cómo se diseñan los programas de formación para profesionales del circo social, explorando qué habilidades pedagógicas, técnicas y socioemocionales son necesarias para maximizar su impacto en un entorno educativo y comunitario.
- Examinar las condiciones laborales, las experiencias de estrés y el nivel de satisfacción de los profesionales del circo social, identificando factores que contribuyan a su bienestar y al desarrollo de prácticas sostenibles
- Diseñar indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan medir de manera sistemática el impacto del circo social en competencias ciudadanas y cohesión comunitaria. Estos indicadores facilitarían la evaluación y comparación entre proyectos similares.

Bibliografía

- Aguilar, M. J. (2013, 30 de noviembre). Participación comunitaria: ¿qué es?. *Blog María José Aguilar Idáñez*. <https://mariajoseaguilaridanez.wordpress.com/2013/11/30/participacion-comunitaria-que-es/>
- Aguilar, M. J., y Buraschi, D. (2023). *Competencias interculturales: Una propuesta emancipadora*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. https://doi.org/10.18239/atenea_2023.47.00
- Ajuntament de Barcelona. (2019). *Cap a una política pública de cultura i educació*. Ajuntament de Barcelona. https://www.barcelona.cat/barcelonacultura/sites/default/files/mg_culturaeducacio_plaaccio_af.pdf
- Alcántara, A. (coord). (2016). *Circo, educación y transformación social. El proyecto pedagógico del Ateneu Popular 9 Barris*. Neret.
- Alcántara, A. (2017). Corresponsabilitat i empoderament. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 26.
- Alcántara, A. (2022). *El circo social en la construcción de ciudadanía. Un estudio desde las competencias ciudadanas para una cultura democrática*. [Trabajo de final de máster, Universidad de Barcelona]. Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/188842>
- AltroCirco. (2014). *Manifesto del Circo Sociale*. Associazione Giocolieri e Dintorni. <https://www.altrocirco.it/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-AltroCirco.pdf>
- Amor, X. y Brinquis, M. (2009). *La joventut i la participació ciutadana*. Fundació Campalans
- Ariño, A. y Llopis, R. (2017). *Informes CoNCA (12): La participació cultural de la joventut catalana 2001-2015*. Consell Nacional de la Cultural i de les Arts, Generalitat de Catalunya.

- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, vol. 35, no. 4, pp. 216-224
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- ASEDES. (2007). *Código deontológico del educador y la educadora social. Documentos profesionalizadores*. ASEDES.
- Ballester, A. (2019). *Circ social i Treball Social. Una experiència de circ amb centres educatius a l'Ateneu Popular 9 Barris*. [Tesi de Doctorat, Universitat de Barcelona]. Depósito digital de la Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/172091>
- Ballester, A. y Alcántara, A. (2020). *Profesionales del circo social. 12 meses, 12 historias*. Neret
- Ballester, A. y Renau, L. (2014). *Relatoria de la Trobada del circ social de Catalunya*. APCC.
- Bajo, N. (2010). Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 43, 431-456. ISSN: 1133-3677.
- Baltà, J. y Garcia, E. (2016). *Nous entorns de creació i intervenció: Informe-diagnòstic de les arts escèniques aplicades*. Observatori de les Arts Escèniques Aplicades, Institut del Teatre, Diputació de Barcelona.
- Banco Mundial. (1995). *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa. Colección Pedagogía Social
- Ben, L. (2014). *Políticas públicas y cultura. Manual Atalaya*. Atalaya gestión cultural. <https://atalayagestioncultural.uca.es/1-1-politicas-publicas-y-cultura/>
- Benedicto, J. y Morán, M. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Injuve.
- Bidó de Nou Barris. (2015). *Decidim Ateneu: Marc de funcionament i espais de participació i decisió*. Bidó de Nou Barris. https://ateneu9b.net/storage/app/media/butlletins/Copia%20de%20dossier_compressed.pdf

- Bidó de Nou Barris. (2016). *Com ens financem: Butlletí sobre el finançament de l'Ateneu Popular 9 Barris*. Bidó de Nou Barris. https://ateneu9b.net/storage/app/media/butlletins/Com%20ens%20financem_compressed.pdf
- Bidó de Nou Barris. (2017). *Com es relaciona l'Ateneu amb el Territori? Quin treball desenvolupa? Quina relació té amb el veïnat?*. Bidó de Nou Barris. <https://ateneu9b.net/storage/app/media/butlletins/butllet4FINALweb.pdf>
- Bidó de Nou Barris. (2020). Memoria general del projecte. [Manuscrito no publicado]. Bidó de Nou Barris
- Bidó de Nou Barris. (2023). *Marco pedagógic de l'Ateneu Popular 9 Barris* [Manuscrito no publicado]. Bidó de Nou Barris.
- Cabrera-Rodríguez, F. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4(2), 112–124. <https://doi.org/10.1344/reire2011.4.2428>
- Carrasquilla, M., Carnacea, M., Iraeta, B., y López, J. (2014).. *Caja de herramientas de la participación: Crea, Juega y Participa*. Madrid, Red Europea de Lucha contra la pobreza y la exclusión social.
- Carrillo, O. (2013). Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Educar* 2, vol. 49(2), 207-226.
- Carvalho, M., Cabezudo, A., Christidis, C., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., y Miha, G. (2008). *Pautas para una educación global: Conceptos y metodología sobre educación global para educadores y responsables de políticas en materia educativa*. Consejo de Europa.
- Carvalho, M., Cabezudo, A., Cicala, F. y Bivar, M. (2019). *Global Education GuideLines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*. Council of Europe.
- Chomsky, N. (2020). *Cooperación o extinción*. Penguin Random House, Grupo Editorial
- Cirque du Monde. (2015). *Portrait of social Circus*. Cirque du Soleil.
- Colarte, N. (2017). Elementos motivacionales en los participantes de circo social. Investigación cuantitativa que permite identificar necesidades y segmentos propios del Circo Social, considerando los factores que motivan a las personas a participar de este tipo de circo. *V Congreso de Circo Social. Navegando hacia nuevos rumbos pedagógicos y comunitarios a través del circo social*. (p. 53-63). Circo Lluvia - Red Chilena de Circo Social.

- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Consejo de Europa. (2005). *Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad (Convenio de Faro)*. Consejo de Europa. <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention>
- Consejo de Europa. (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. Vivir juntos con igual dignidad*. Ministerio de Cultura del Gobierno de España.
- Consejo de Europa. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Council of Europe.
- Consejo de Europa. (2018). *Competencias para una cultura democrática: Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. IPEDEHP – Instituto EDUCA - IESPP CREA
- Consell Nacional Joventut Catalunya. (2019). *Associacionsime, participació juvenil i educació en la participació. 14 propostes de política municipal*. Consell Nacional de la Joventut de Catalunya. https://issuu.com/cnjcxarxajove/docs/14_propostes_eleccions_municipals_2_dcc08c71f6d204
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Cuerda Firme. (2016). *Programa de desarrollo de habilidades socioemocionales a través del circo*. Fundación Chile.
- Cultural Learning Alliance (CLA). (2017). *ImagineNation: The value of Cultural Learning*. The Cultural Learning Alliance (CLA).
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Ediciones de la Universidad de Oviedo
- Domańska, M., Klimowicz, K. A., Lenglet, S., Nacher, D., Ortega, A., Siegel, M., Tragarz, M., Ulrich, S., y Wilhelm, M. (2023). *La democracia más allá del voto: Conjunto de herramientas para profesionales de juventud y profesores*. Center for Citizenship Education, Citizens For Europe gUG, Associació Catalana de Professionals de Joventut, Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.

- Dubois, A., Flora, K. y Tollet, D. (2014). *Circus Transformation. A guide book for a social circus trainer*. European Commission. LifeLong Learning Program.
- Perez, E y Zamora, M. (2020). *Activem el Pla A: El foment de la participació i l'associacionisme juvenil. La guia definitiva per a professionals de la joventut*. Consell Nacional de la Joventut de Catalunya.
- Egea, A., Alcántara, A., y Fructuoso, C. (2024). *Investigación sobre la participación juvenil en la transformación social con enfoque de justicia global*. Lafede.cat.
- Equip formatiu. (2024). *Creació d'un curs o un taller de circ social. Material didàctic*. Etapa 3 de la Formació de Formadores de Circ Social de l'Ateneu Popular 9 Barris 2024. Bidó de Nou barris.
- Escrich, T., Lozano, J. y García, A. (2013). *Competencias Vs. Capacidades: ¿Enfoques complementarios o excluyentes?* [Conferencia]. XXIV Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Madrid, España,
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, 7. <https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha7-cast.pdf>
- Flórez, J. y Laguna, A. (2016). El circo social: una propuesta de tejido comunitario. *Revista Inclusión Y Desarrollo*, 4(1), 52–61. https://www.academia.edu/34730894/El_circo_social_una_propuesta_de_tejido_comunitario_Volumen_4_N%C3%BAm_1_2017_Enero_Junio_
- Folgueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento. Programa de formación para una participación intercultural*. [Tesi de Doctorado - Universidad de Barcelona]. Arxiu Institucional de la Universidad de Barcelona.
- Fonseca, J. (2018). Sociedades en transformación: retos para el acceso a la ciudadanía y la participación. Dentro: Colectivo JIPS (ed.), *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio: propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa* (p.99-120). Ediciones Aljibe.
- Font, T. y Ortega, P. (2019). *Violencia, Seguridad y Construcción de Paz en las Ciudades*. Centre Delàs d'Estudis per la Pau.
- Freire, P. (1976). *La Educación como práctica de Libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Friggeri, F. (2011). *Salut i circ! Per anar fent comunitat. Circo social e comemezzo di empowerment individuale e comunitario e presentazione delle esperienze dell'Ateneu Popular di 9 Barris*. Tesina di approfondimento. Laboratorio di strumenti e metodologia di analisi dei mercati cultural. Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.
- Generalitat de Catalunya. (2019). *El Departament de Cultura aporta 750.000 euros al Pla d'Impuls del Circ 2019-2021*. Generalitat Catalunya
- Generalitat de Catalunya. (2023). *Pla d'Impuls del Circ (2023-2026)*. Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya.
- Giner, H., López, M., Maín, B., y Murgui, C. (Coords.). (2013). *Projecte educatiu de Casals de Joves de Catalunya*. Federació de Casals de Joves de Catalunya
- González, E. y Chacón, H. (2014). Sobre el concepto y modelos de ciudadanía. *Revista electrónica de Educación y comunicación en las sociedades del conocimiento*, 14, 288-311.
- Gutiérrez, I., y Ordaz, A. (2019, 15 mayo). El 73% de los extranjeros que viven legalmente en España no tiene derecho al voto. *ElDiario.es*. https://www.eldiario.es/desalambre/voto-inmigrante-extranjeros-legalmente-espana_1_1636823.html
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti. Unicef
- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *En Cuadernos de Pedagogía*, 290, 58-60
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.) McGraw-Hill / interamericana editores.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrero, P. (2021). *Guia de llenguatge inclusiu en el tractament de persones amb discapacitat*. Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Direcció General de Política Lingüística.
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54 (1), 121-150. <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>

- Lafortune, M. y Bouchard, M. (2013). *Guía para el formador de circo social*. Cirque du Monde de Cirque du Soleil.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000/EPISE
- LOMLOE – Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre del 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- López-Noguero, F. y Pérez, G. (2012). *La educación social del S.XXI. Un esfuerzo de aclaración* [Conferencia]. I Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y Praxis educativa. Innovagogia.
- López, J., Llotge, T. y Alcántara, A. (2011). *El circo social: una herramienta educativa y transformadora. La experiència del Ateneu Popular 9 Barris*. Bidó de Nou Barris https://www.apcc.cat/media/upload/pdf/elcirkosocialateneu9b.doc_editora_14_32_1.pdf
- Maravé, M., Gil, J., Chiva, O. y Moliner, L. (2017). Validación de un instrumento de observación para el análisis de habilidades socio-emocionales. *Educación Física. Retos*, 31(1), 8-13.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Alianza.
- Marshall, T. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza.
- Martínez Guasch, G. (2022). *El circ social: Proposta d'actualització de continguts i metodologia de la Formació de formadors de Circ Social de l'Ateneu Popular 9 Barris* [Trabajo de Final de Grado, Universitat de Barcelona]
- Mejía, A. y Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*, (23), 23-35. Universidad de los Andes. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/22113>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass education series.
- Méthos y Globelink. (2023). *Creating Space For Action. Lessons Learned From Working with Young People on International Solidarity*. Enabel. <https://beglobal.enabel.be/wp-content/uploads/2024/01/CreatingSpaceForAction-Web-Page.pdf>
- Monclús, C. (2018). *Cultura, animació i gestió cultural*. Editorial Animacionet.

- Monegal, A. (2018). *¿Para qué sirve la cultura?* [Documental]. CCCB - Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. <https://www.cccb.org/es/multimedia/videos/para-que-sirve-la-cultura/228593>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Montero, M. (2007). Fortalecimiento comunitario y formación ciudadana. Un estudio Psicosocial Comunitario. Dentro E. Saforcada, N. Cervone, J. Castellá Sarriera, A. Lapalma y M. De Lellis (Comps.), *Aportes de la psicología comunitaria a problemáticas de la actualidad latinoamericana* (p.293-316). JVE.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Naciones Unidas. (1992) *Agenda 21. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. ONU.
- Novella, A. y Llena, A. (2018). *Impulsem la participació d'infants en serveis i projectes municipals: Guia pràctica*. Ajuntament de Barcelona
- Novella, A. y Llena, A. (2024). Giros conceptuales sobre participación social de la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 15-17. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.01
- Parera, M., Andreu, N., y Espadalé, A. (2017). *Eines per a la gestió col·lectiva*. Fil a l'agulla.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Peña, J. (2003). La ciudadanía. (Eds.). Dentro de Arteta, A., García, E., y Máiz, R. (Coords.), *Teoría política: poder, moral, democracia* (215-245). Alianza.
- Pérez, M. (2002). La educación a través del arte en la educación social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9, 287-298.
- Pérez, M. (2008). *El circo social como herramienta de intervención comunitaria para la prevención de conductas de riesgo psicosocial: un estudio cualitativo a partir de las vivencias de adolescentes y jóvenes del programa Previene-Conace de circo social de la comuna de Maipu*. [Tesis de Máster, Universidad de Santo Tomas] Escuela de Psicología de Santiago de Chile.
- Pérez, M. (2019). *Detrás del Coreto. Desarrollo del Circo Social en Chile*. Ong Coreto.

- Pérez, M. (2020). *Didáctica del circo social. Propuestas para la transformación comunitaria a través de las técnicas circenses*. Neret
- Pérez-Pérez, I., Valero, X., Alcántara, A., y López, M. (2020). Asociacionismo, Participación y Animación Sociocultural: El caso ANRIE_ASC. *Quaderns d'Animació i Educació Social*. 31.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523.
- Prieto, R., Alberich, N., Ndiaye, A. M., Zabala, A., y Abelló, J. (2019). *Diversitat, desigualtat i inclusió*. Agència Catalana de Joventut.
- Riquelme, J., Venegas, D. y Vergara, F. (2016). *El Circo como Herramienta de Intervención y Empoderamiento: Experiencia y práctica en psicología desde el proyecto Formación de monitores juveniles en salud mental*. [Conferencia]. IV Congreso de Circo Social. Creatividad y nuevas prácticas para la descentralización del circo social en Chile. Santiago de Chile.
- Rivas, M. (2007). *El prodigio de Nou Barris*. El país semanal.
- Rodríguez, N. y López, M. (2023). *La participació en les polítiques de joventut*. Agència Catalana de la Joventut. Generalitat de Catalunya.
- Rodríguez-Villasante, T. (2002). *La investigación social participativa*. El Viejo Topo
- Ruiz, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 96-110.
- Ruiz-Román, C. (2017). *La Educación Social ante el revés de la globalización*. *Revista de Educación Social – RES*, 25, 67-78. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/esanteelrevesglobalizacion_res_25.pdf
- Ruiz Silva, A. y Chaux Torres, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Asociación colombiana de facultades de educación.
- Saavedra, R. (2010). Las competencias en educación: ¿concepto empresarial o concepto social? *Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación, Universidad Simón Rodríguez*, 12, 19-30.
- Sabariego, M. (2010). Etnografía y estudio de casos. Dentro de Santiago Nieto Martín (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*, (p. 425-446). Dykinson.

- Sabariego, M., Dorio, I., y Massot, M. I. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. Dentro de R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (p. 329-366). La Muralla.
- Sabariego, M., Vilà, R., y Sandín, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119–133. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/55923>
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 12, 31-42.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós
- Schorb, B. (2001). *Medien oder Kommunikation-Wofür pocilga sick Kompetenz Entfallen* [Medios o comunicación: para qué se desarrolla la competencia]. Medienimpulse
- Sevillano, M.L. (2005); *Didáctica en el Siglo XXI, Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. McGrawHill
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., y Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02
- Soro, C. (2021). *Circ Social en temps de Covid. Proposta CRAE Colònia Agrícola Santa Maria del Vallès*. [Trabajo final de máster, Universitat Oberta de Catalunya].
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suskind, L. y Elliot, M. (1983). *Paternalism, conflict and Coproduction*. Plenum Press.
- Taylor, S., Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Barcelona
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- UNESCO. (2007). *Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales*. Universidad de Friburgo

- Universitat de Barcelona. (2008). *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona*. Edicions de la Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/189587/1/glossariAcademicDocentUB_cat.pdf
- Universidad de Barcelona. (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Agència de Polítiques i de Qualitat Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/28543>
- Vidal-Ribas, G. (2021). *Material del Grup de Treball Impuls del Circ Social*. [Manuscrito no publicado]. Bidó de Nou Barris.
- Villarini, A. (2007). *Calidad Educativa desde una perspectiva humanística, crítica y emancipadora*. Crecemos.
- Wajnerman, C. (2009). *Arte y empowerment. Las prácticas artísticas colectivas, su potencialidad y alcances [Conferencia]*. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Wong, N., Zimmerman, M., y Parker, E. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100–114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación*. Narcea.
- Ytarte, R., Moreno, R. e Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, 14, pág. 49-69.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Anexos

El volumen de material generado y analizado es muy elevado y hace que los anexos lleguen a más de quinientas páginas.

Por este motivo se presenta a través de este **enlace privado** que permite el acceso de manera clara, ordenada y trazable a todos los documentos.

https://drive.google.com/drive/folders/1I0diA-XI56BUEyCginRFWpnWki__3vkG?usp=drive_link