

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SEDE RODRIGO FACIO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Informe final del proyecto de graduación presentado ante la Escuela de Administración Educativa para optar al grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Administración de la Educación no Formal

Proyecto Removernos:

Reconstrucción de la experiencia socioeducativa con niñez de la Escuela Inglaterra, comunidad de San Rafael, Montes de Oca, durante el periodo de 2017-2019

Sofía Riggioni Rojas

B45752

Noviembre, 2022

Tribunal examinador

Dra. Adriana Vargas Oviedo
Directora de Escuela de Administración Educativa



M. Sc. David Quesada García
Director de Proyecto Final de Graduación



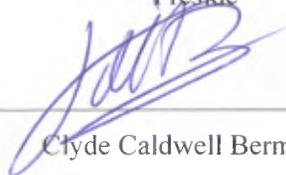
Dra. Cecilia Díaz Soucy, Lectora.
Lectora



M.T.E. Mónica Villalobos López, Lectora.
Lectora



Walter Hilje Matamoros
Presidente



Clyde Caldwell Bermudez
Profesor invitado

Sofia Riggioni Rojas
Sustentante

Dedicatoria

Dedicado a las personas que dieron vida y transformaron *Removernos*.

A les peques, por construir otras posibilidades. Por la imaginación inagotable. Por las sonrisas poderosas. Por jugar desde el cuerpo, para el cuerpo y con el cuerpo. Por el compromiso constante. Por el intercambio y el crecimiento. Por la disposición para enseñar y aprender. Por dejarse permear. Por permitirse transformar. Por crecer desde lo colectivo y para lo colectivo. Por la confianza construida. Por hacernos sentir en casa y por construir casita juntas.

A las R3M por soñar y accionar. Por la insistencia, la necesidad y la necesidad de construir otras realidades. Por pensar juntas y reconstruir conocimientos. Por permitirnos descubrir el agua tibia una y otra vez. Por no dejar de investigar. Por asumir la educación desde la responsabilidad que amerita. Por apostar a lo colectivo, a lo creativo, a la discusión y al cuestionamiento para el crecimiento. Por la mirada sensible que viaja hacia adentro de cada una, hacia el grupo y hacia el entorno. Por siempre honrar la sensibilidad que nos habita. Por la historia detrás de las páginas de este documento, y por las que continúan tejiéndose.

Agradecimientos

A la red, a la red de personas que me acompañaron a imaginar, que me impulsaron a volar cuando las ideas tocaban mi puerta y que me guiaron a caminar cuando mis pies necesitaban tocar tierra firme.

A la red segura y fuerte, que desde la ternura y la empatía me escucharon, me orientaron, me volvieron a escuchar, me presionaron, me ayudaron a creer en lo que hacía y crear desde donde podía.

Gracias por ser luz en el camino.

Resumen

Referencia bibliográfica:

Riggioni, S. (2022). Proyecto Removernos: Reconstrucción de la experiencia socioeducativa con niñez de la Escuela Inglaterra, comunidad de San Rafael, Montes de Oca, durante el periodo de 2017-2019. [Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación No Formal] Universidad de Costa Rica

Director del Proyecto de Graduación:

M. Sc. David Quesada García

Palabras clave: Educación No Formal - Educación Emocional - Educación Corporal - Arte en la educación - Danza en la educación – Removernos

Removernos: niñez en movimiento, fue un proyecto que se llevó a cabo con estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de la escuela que presentaban dificultades en la dimensión socioemocional, en torno a la socialización entre pares, a la gestión de las emociones y la desmotivación escolar.

La propuesta socioeducativa se enfocó en el reforzamiento de la Educación Emocional, priorizando en las habilidades intrapersonales e interpersonales, y se abordó por medio de metodologías artísticas participativas que vincularon a la comunidad educativa.

Removernos fue gestionado por la Asociación R3M: Arte Social y Movimiento, se enmarcó como parte del proyecto Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí, de la Municipalidad de Montes de Oca, y tomó lugar en la Escuela Inglaterra, ubicada en San Rafael de Montes de Oca.

Por lo tanto, esta investigación propone reconstruir la propuesta socioeducativa con la intención de sistematizar las experiencias vividas desde el año 2017 y hasta el año 2019. Se realizaron revisiones documentales, talleres y entrevistas con las personas estudiantes, las facilitadoras, las madres encargadas y los actores organizacionales; a partir de los resultados obtenidos, se analizó la información en tres ejes: marco interpretativo, estrategias metodológicas y propuesta socioeducativa.

Como primer aspecto, se generó un marco interpretativo que ubica el proyecto en una coyuntura institucional, no gubernamental y comunitaria, lo cual permite una contextualización histórica y organizacional que acerca la investigación a la población vinculada, ampliando la mirada para su análisis y reflexión.

Posteriormente, al indagar en las estrategias utilizadas a lo largo del proceso, se identifican *Propuestas Metodológicas* de arte y educación, en dónde la danza, el circo social y la arteterapia fueron las bases del proceso socioeducativo. Además, se reconocen las *Comunidades de Aprendizaje* como una aspiración del proyecto, posicionando el aprendizaje colaborativo y dialógico, como aspectos esenciales para las vinculaciones significativas y la co-creación de espacios con la comunidad educativa.

Cómo último aspecto, contemplando las dimensiones de la Administración de la Educación No Formal, se analiza la información obtenida y se reestructura la propuesta socioeducativa, planteando un proceso de educación no formal en sistemas de educación formal, específicamente en centros educativos, como una manera de enriquecer y complementar los procesos educativos actuales. *Removernos: niñez en movimiento* se enfoca en el fortalecimiento de la Educación Emocional y Corporal, desarrollándose por medio de metodologías artísticas, dialógicas y participativas.

Por lo tanto, en este Trabajo Final de Graduación se sistematiza una experiencia educativa sensible, que da cuenta de la importancia de brindar atención a poblaciones escolares en contextos vulnerabilizados, con propuestas educativas que coloquen al cuerpo y las emociones como elementos protagonistas y trascendentes del aprendizaje.

Además, se reconoce el papel de la danza y del arte como marcos de acción a partir de los cuales se generan conocimientos que despiertan la curiosidad, la atención, la emoción y, por ende, aprendizajes significativos que traen consigo crecimiento de las personas a nivel individual, colectivo y académico.

Tabla de contenidos

Capítulo 1. Preámbulo	11
1.1 Introducción	12
1.2 Justificación.....	13
1.3 Planteamiento del Problema.....	16
1.4 Objetivos de Investigación.....	17
1.4.1 Objetivo General:	17
1.4.2 Objetivos Específicos:	17
1.5 Estado de la Cuestión	17
1.5.1 Procesos socioeducativos mediados por la danza	18
1.5.2 Recuperaciones de procesos socioeducativos mediados por el arte	26
Capítulo 2. Conceptualizando la mirada	31
2.1 Arte en la Educación	32
2.2 Danza en la Educación	37
2.3 Educación No Formal	40
2.4 Sistematización en el campo socio educativo	42
.....	45
Capítulo 3. Sobre la forma de andar	45
3.1 Paradigma.....	46
3.2 Enfoque	47
3.3 Método	47
3.4 Fuentes y sujetos de información.....	48
3.5 Momentos y técnicas utilizadas	50
3.5.1 Primer momento: El punto de partida	50
3.5.2 Segundo momento: Las preguntas iniciales	52
3.5.3 Tercer momento: Recuperación del proceso vivido	52
3.5.5 Quinto momento: Los puntos de llegada.....	55
3.6 Categorías de análisis	56
3.7 Alcances y limitaciones.....	57
3.8 Consideraciones éticas	57
.....	59
Capítulo 4: Análisis del Camino Recorrido	59
4.1 PUNTOS DE PARTIDA: Recopilación desde los Primeros Pasos	63
4.1.2 Actores organizacionales.....	66
4.1.2.1 Departamento de Desarrollo Humano: Municipalidad de Montes de Oca.....	66
4.1.2.2 Escuela Inglaterra, San Rafael Montes de Oca.....	70
4.1.2.3 Asociación Rem Arte Social y Movimiento.....	73
4.1.2 Contexto Histórico	83
4.1.2.1 Proyecto Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí	84
4.1.2.2 Programa Removernos	88
4.2 PUNTOS DE LA RUTA: Reconstrucción de las Experiencias Metodológicas	96
4.2.1 PROPUESTAS METODOLÓGICAS	103
4.2.1.1 Circo Social en la educación.	105
4.2.1.1.1 Bases metodológicas del circo social para <i>Removernos</i>	109
4.2.1.1.1.1 Planteamiento pedagógico:	109
4.2.1.1.1.2 Rol de la persona facilitadora.....	111
4.2.1.1.1.3 El juego	113
4.2.1.1.2 Técnicas aplicadas desde el circo	115

4.2.1.1.2 .1 Juegos colaborativos	116
4.2.1.1.2.2 Círculos de acción	119
4.2.1.2 Danza en la Educación	123
4.2.1.2.1 Bases metodológicas de la danza para <i>Removernos</i>	126
4.2.1.2.1.1 Hacia adentro	127
4.2.1.2.1.2 Hacia el grupo	129
4.2.1.2.1.3 Hacia el espacio.....	131
4.2.1.2.2 Técnicas aplicadas desde la danza.....	133
4.2.1.2.2.1 Prácticas corporales.....	133
4.2.1.2.2.2 Composiciones grupales.....	134
4.2.1.2.2.3 Trabajo de contacto (dúos, tríos, grupales)	135
4.2.1.2.2.4 Pausa y escucha.....	136
4.2.1.2.2.5 Espacialidad	137
4.2.1.3 Arte terapia en la educación	140
4.2.1.3.1 Bases metodológicas de la arteterapia para <i>Removernos</i>	143
4.2.1.3.1.1 Representaciones plásticas y visuales	144
4.2.1.3.1.2 La pregunta.....	145
4.2.1.3.2 Técnicas destacadas desde arteterapia.....	147
4.2.1.3.2.1 Sobre de los recuerdos	148
4.2.1.3.2.2 Retrato.....	149
4.2.1.3.2.3 Silueta.....	150
4.2.1.3.2.4 Espejo de un futuro	152
4.2.1.3.2.5 Camino de una meta.....	153
4.2.1.3.2.6 Nuestro barrio.....	154
4.2.2 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	158
4.2.2.1 <i>Vinculaciones Significativas</i>	163
4.2.2.1.1 Vinculación de personas facilitadoras y personas participantes.....	165
4.2.2.1.2 Vinculación entre personas participantes	168
4.2.2.2 <i>Co Creación de Espacios</i>	172
4.2.2.2.1 Vinculación con las madres.....	175
4.2.2.2.2 Vinculación con orientadora y gestor sociocultural	179
4.2.2.2.3 Vinculación con la propuesta metodológica	183
4.2.2.2.4 Resonancias de la experiencia educativa.....	190
4.3 PUNTOS DE LLEGADA: Restructuración de la propuesta socioeducativa.....	197
4.3.1 Propuesta Socioeducativa <i>Removernos: Niñez en Movimiento</i>	198
4.3.1.1 Introducción.....	198
4.3.1.2 Justificación.....	199
4.3.1.3 Objetivo	200
4.3.1.4 Población	200
4.3.1.5 Metas	200
4.3.1.6 Alianzas estratégicas	200
4.3.1.7 Principios básicos para la ejecución de la propuesta	201
4.3.1.8 Temporalidad de la propuesta	203
4.3.1.9 Contenidos de la propuesta socioeducativa	203
4.3.1.10 Metodología.....	204
4.3.1.10.1 Planificación del proceso.....	204
4.3.1.10.2 Ejecución del proceso.....	206
4.3.1.10.3 Monitoreo y evaluación del proyecto	210

4.3.1.11 Recomendaciones encontradas	211
Capítulo 5. Reflexiones Finales de la Investigación	213
5.1 Conclusiones	214
5.2 Recomendaciones.....	216
Referencias Bibliográficas	219
Anexos	224

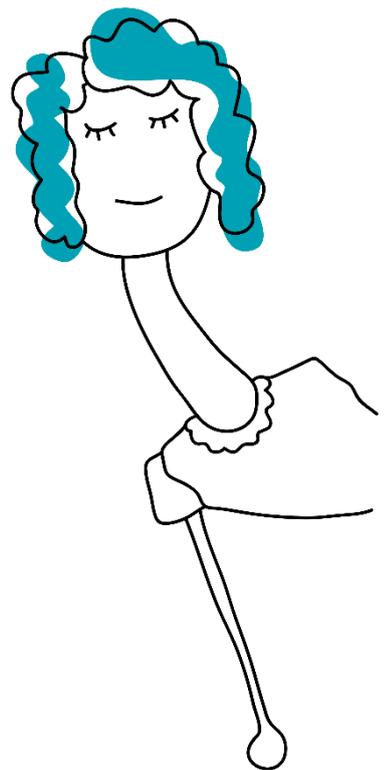
Lista de Figuras

Figura 1: Art Thinking - Arte Educación.....	33
Figura 2: Art Thinking – Principios.....	35
Figura 3: Art Thinking - Ámbitos educativos.....	36
Figura 4: Categorías de análisis	56
Figura 5: Análisis de resultados	60
Figura 7: Puntos de partida - Estructura.....	65
Figura 8: DDH - Líneas de acción	68
Figura 9: R3M - Identidad	75
Figura 10: R3M - Formación académica	77
Figura 11: R3M - Ejes de acción.	78
Figura 12: R3M - Frutos	81
Figura 13: Programa Removernos - Línea del tiempo.....	90
Figura 14: Puntos de la ruta - Momentos y técnicas.....	98
Figura 15: Removernos niñez en movimiento, línea del tiempo.	99
Figura 16: Removernos - Educación Emocional	101
Figura 17: Puntos de la ruta - Estructura.....	102
Figura 18: Removernos - Propuestas vinculadas	104
Figura 19: Circo Social - Pilares	107
Figura 20: Circo Social - Bases metodológicas	109
Figura 21: Circo Social - Técnicas.....	116
Figura 22. Circo social desde Removernos.....	122
Figura 23: Danza - Pilares.....	125
Figura 24: Danza - Bases metodológicas.....	127
Figura 25: Danza - Técnicas.	133
Figura 26. Danza desde Removernos.....	139
Figura 27. Arteterapia - Pilares	142
Figura 28. Arteterapia - Bases metodológicas	144
Figura 29. Arteterapia - Técnicas.....	147
Figura 30: Arteterapia desde <i>Removernos</i>	156
Figura 32: Sentires de personas participantes	184
Figura 33. Resonancias sobre la experiencia educativa.....	190
Figura 34: Contenidos.....	203
Figura 35: Metodología.....	204
Figura 36: Herramientas metodológicas vinculadas	209

Lista de Tablas

Tabla 1. Sujetos de información	49
Tabla 2: Identificación de personas actoras sociales.	61

Capítulo 1. Preámbulo



1.1 Introducción

El arte, el movimiento y la danza son pilares de la mayoría de los procesos educativos no formales que he acompañado. Esta vinculación ha tenido como resultado metodologías sensibles, reflexivas y con un alto impacto en las poblaciones. Reconozco que existen muchas experiencias que se han desarrollado desde este enfoque, sin embargo, hay una limitación en los registros bibliográficos que dan respaldo a las mismas. Esto limita el intercambio de saberes entre colegas e invisibiliza alternativas educativas que existen en la actualidad.

El proyecto *Removernos: niñez en movimiento* es un ejemplo de lo mencionado en el párrafo anterior. Se trata de un proyecto socioeducativo enfocado en el reforzamiento de las relaciones interpersonales e intrapersonales en la niñez, desarrollado a partir de metodologías del arte, de la danza y de la educación. He sido parte de este proyecto desde el 2016 hasta la actualidad en conjunto con la *Asociación R3M: arte social y movimiento*, e identificamos cómo la sobrecarga laboral y los recursos limitados no han permitido generar una memoria escrita que sistematice los aprendizajes y las metodologías aplicadas.

Una vez reconocida esta necesidad, surge el interés por llevar a cabo una recuperación histórico-crítica que aporte a la reflexión y a la validez del proyecto realizado. Alrededor de esta inquietud me planteo la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo aporta la Administración de la Educación No Formal, en la reconstrucción de la experiencia socioeducativa del proyecto Removernos, realizada con la población infantil de la Escuela Inglaterra, comunidad de San Rafael Montes de Oca, durante el periodo de 2017-2019?

La metodología investigativa que utilicé para abordar esta pregunta fue el enfoque cualitativo con una propuesta de sistematización de experiencias.

Las fuentes y sujetos de información fueron personas que participaron activamente en *Removernos: niñez en movimiento*. Las técnicas utilizadas fueron: entrevistas a profundidad, talleres y revisión documental. La información recolectada buscó dar respuesta a tres aspectos esenciales: la contextualización del proyecto, la recuperación del proceso educativo y la reconstrucción de una propuesta metodológica.

1.2 Justificación

Cuerpo, educación, arte, danza, aprendizaje.

El reconocimiento de los cuerpos como lugares de cultura, de socialización, como sistema de emociones y sensaciones, como generadores de experiencias sensibles y cotidianas, que además se encuentran transgredidos por diversos factores contextuales que confluyen en la historia de las personas, tanto a nivel individual como colectivo, es fundamental para la mediación pedagógica. Villamil (2005, p.8) profundiza en relación con el cuerpo al decir:

Me identifico con mi cuerpo en cuanto existe mi cuerpo: sin mi cuerpo no sería nada. Mi cuerpo está situado aquí y ahora. Con relación al ahora soy siempre presencia. Con relación al aquí estoy dotado de características físicas. Por consiguiente, mi cuerpo me asegura un lugar en el mundo y en el tiempo, y, siendo cuerpo, le doy sentido a los cuerpos que me rodean. Mi cuerpo percibe, tiene hábitos, es instintivo, es sexuado, es emotivo y afectivo. Mi cuerpo conoce el mundo y sabe desenvolverse en él. En suma, mi cuerpo es la presencia de mi ser personal ante el mundo. Observo que cuando reflexiono y juzgo mis experiencias corpóreas, experimento una cierta trascendencia de mi cuerpo. Gracias a la conciencia que poseo de experiencias pasadas, esbozo el futuro y me concibo como un ser histórico, como un proyecto, donde el espacio y el tiempo van más allá o más acá del presente inmediato.

Por lo tanto, los cuerpos como medios de expresión contienen y transmiten información que responde al entorno donde se desenvuelven. Los contextos históricos, sociales, culturales y políticos enmarcan las maneras en la que se comunican con el exterior, en consecuencia, los cuerpos han sido territorios en disputa, reprimidos y subordinados ante las estructuras sociales que les delimitan.

Estas limitaciones a las cuales los cuerpos están sometidos se ven reflejadas también en los contextos educativos, en donde se establece un conjunto de disposiciones y códigos a los que deben adaptarse, y en los cuales el cuerpo “ha permanecido prácticamente al margen del discurso pedagógico contemporáneo, más centrado en el estudio y la intervención sobre el cuerpo-objeto. La institución educativa ha negado el cuerpo tanto por lo que se refiere a los discursos como a las prácticas” (Planella, 2005, p.193).

Es decir, los sistemas educativos convencionales pretenden unificar lo múltiple y olvidar lo diverso, pues por un lado son controlados y censurados, sentados detrás de un pupitre, con metodologías de enseñanza que abordan los cuerpos desde lugares pasivos e invisibilizados. Por otro, los espacios a nivel curricular específicos para el abordaje del cuerpo físico son reducidos y, en muchos casos, inexistentes.

En relación con lo anterior, en esta investigación priorizo la necesidad de abordar la educación desde una visión integral, en la cual los cuerpos sean contemplados de forma responsable como parte del aprendizaje, abogando a que la concientización en relación consigo mismo y con los que le rodean sea un pilar central en los sistemas educativos. Bajo esta motivación han surgido diversas iniciativas en el marco de la educación no formal que apelan a la resignificación del cuerpo como base de sus propuestas socioeducativas, muchos de ellos utilizando el arte como estrategia de mediación. Si bien el cuerpo puede ser abordado desde

múltiples disciplinas, dentro del marco de este documento se apela al arte, específicamente a la danza, como un medio para el abordaje del cuerpo y sus sensibilidades.

Partiendo de que el cuerpo es una memoria que permanece viva y que la danza logra ofrecer espacios de conexión, exploración, reflexión sobre la propia identidad y la identidad colectiva, propongo ambos aspectos como pilares educativos que posibilitan formas de aprendizaje diversas, y promueven la movilización de estructuras individuales y colectivas.

De esta manera, surgen proyectos socioeducativos que vinculan temáticas relacionadas al cuerpo, a la educación, al arte y a la danza. *Removernos: niñez en movimiento* es una de estas propuestas, un proyecto socioeducativo que se enmarca en un espacio educativo formal, como respuesta a la necesidad por abordar a la población estudiantil desde espacios de reforzamiento socioemocional complementarios a la malla curricular tradicional.

A lo largo de los años *Removernos* ha desarrollado metodologías creativas, en el cual el arte y la educación confluyen en el accionar de sus procesos. Este proyecto responde a lógicas de la administración educativa en donde la planificación, ejecución, monitoreo y evaluación se realizan de forma estructurada. Sin embargo, a pesar de que la organización muestra interés y conciencia por la importancia del registro, existe una gran carencia de información en este aspecto, tal y como menciona Jara: “todos queremos sistematizar y todos decimos que es importante; sin embargo, pocos son los que pueden afirmar que realmente lo hacen.” (1994, p.2)

En el contexto en el cual se ubica *Removernos*, los limitados recursos económicos generaron que gran cantidad de labores estuvieran a cargo de pocas manos, siendo entonces la sistematización una tarea que resultaba compleja de ejecutar. Parece que lo mencionado es una situación que no solo caracteriza esta experiencia, sino que responde a las realidades del sistema productivo, Jara también se refiere a esto al mencionar:

Es muy común que se afirme que no se tiene tiempo para sistematizar, porque el ritmo de las actividades es muy intenso. Esto refleja muchas veces, una carencia en las instituciones en lo que respecta a reflexionar críticamente sobre nuestro quehacer. Expresa también que, en el fondo, no se le da prioridad real a la sistematización. (Jara, 1994, p.4)

Sin embargo, comprendiendo la necesidad e importancia de la sistematización como parte de una propuesta socioeducativa, es que propongo esta investigación, enfocada en la recuperación de las estrategias metodológicas utilizadas por la *Asociación R3M: arte social y movimiento* desde el 2016 al 2019 en la experiencia educativa con niñez, en la cual se considera que es posible encontrar un conjunto de conocimientos valiosos para el accionar educativo.

Es así como la Educación No Formal desde su dimensión administrativa y socioeducativa permite ser el puente para la reflexión y análisis de este proyecto, con el objetivo de encontrar elementos significativos y comprenderlos de una forma integral. Por medio de esta mirada se procura una sistematización ordenada, coherente y crítica de *Removernos*, reconstruyendo el contexto la propuesta socioeducativa, con el propósito de concluir con una estrategia metodológica basada en la experiencia ya vivenciada.

Se pretende por medio de esta investigación, que la AENF fomente la continuidad de la labor educativa en el proyecto *Removernos*, generando nuevos argumentos para mantener su duración en el tiempo y un accionar más consciente desde su quehacer.

1.3 Planteamiento del Problema

La recuperación de la propuesta socioeducativa *Removernos: niñez en movimiento* se guía a partir de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo aporta la Administración de la Educación No Formal, en la reconstrucción de la experiencia socioeducativa del proyecto *Removernos: niñez en movimiento*, realizada con la

población infantil de la Escuela Inglaterra, comunidad de San Rafael Montes de Oca, durante el periodo de 2017-2019?

Además, planteo la siguiente pregunta para el análisis y reflexión de la información obtenida: ¿Cuál es el papel de la danza como una posibilidad metodológica en un proceso socioeducativo planteado desde la Educación No Formal?

1.4 Objetivos de Investigación

1.4.1 Objetivo General:

Reconstruir, desde la Administración de la Educación No Formal, la experiencia socioeducativa del proyecto *Removernos* realizada con la población infantil de la Escuela Inglaterra del año 2017 al año 2019.

1.4.2 Objetivos Específicos:

1. Determinar el contexto en el que se sitúa el programa *Removernos* desde su formulación en la Asociación R3M: arte social y movimiento.
2. Identificar las estrategias metodológicas del proyecto *Removernos*: niñez en movimiento, con respecto a las estrategias utilizadas del 2017-2019 con la población escolar participante.
3. Reestructurar la propuesta socioeducativa del proyecto *Removernos*: niñez en movimiento, con la población infantil para su posible práctica en procesos socioeducativos de educación no formal.

1.5 Estado de la Cuestión

Los estudios previos relacionados a esta investigación resultan esenciales para obtener referencias en torno al estado actual del conocimiento, por lo tanto, a partir de los hallazgos bibliográficos encontrados, esbozo lo obtenido en dos líneas que se relacionan entre sí. Por un

lado, se presentan las experiencias educativas que vinculan sus metodologías de abordaje con la danza; y por el otro lado, las experiencias de sistematizaciones de procesos educativos mediados por el arte, en los cuales se encuentran una serie de esfuerzos realizados por personas investigadoras para dar estructura y plasmar las experiencias vividas en un documento escrito.

1.5.1 Procesos socioeducativos mediados por la danza

A nivel internacional, retomo tres investigaciones que hicieron uso de herramientas de la danza para abordar diversos objetivos educativos. La primera que quiero mencionar es la titulada *La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral*, realizada por Josefa Lora de Lima, Perú en el año 2011, quien dirige su investigación a explorar actividades corporales coherentes y suficientes que faciliten el desarrollo de la personalidad. La autora buscó la presencia de la individualidad como expresión, creación y sensibilización, centrando su quehacer en el cuerpo y el movimiento.

A lo largo del documento se plantean dos puntos que deseo recalcar, ambos a nivel metodológico, estos son: la tarea de movimiento y los seis pasos para el proceso de aprendizaje para cuerpos que la autora denomina sentipensantes (Lora, 2011). En relación con la tarea de movimiento, expone que debe estar integrada por tres actividades fundamentales que son: la acción, el diálogo y la diagramación. Esto como una nueva manera de activar la corporalidad, considerada como una apertura de las potencialidades del cuerpo al propio mundo interior y al mundo exterior que lo rodea. También profundiza en que:

La acción convertida en movimiento intencional y espontáneo que es el detonante fundamental en el desarrollo, crecimiento y maduración de todas las potencialidades humanas: biológicas, afectivas, cognitivas y relacionales. Movimiento que constituye el punto de partida en la estructuración del esquema corporal al ir activando, por un lado, la organización inteligente de la acción y

por otro la función tónico-afectiva en su poder de comunicación con los demás.
(Lora, 2011, p. 742)

Además de lo anterior, los seis pasos que se propone teóricamente los transforma y los visualiza en el marco de un trabajo corporal asertivo, empezando por la acción misma, como una práctica realmente vivida, que involucre el ser entero; como segundo paso, menciona la acción acompañada del lenguaje, tomando la palabra como la forma de tomar conciencia y que la expresión adquiera un verdadero significado a ser asociada a una acción real (Lora, 2011).

El siguiente paso que busca la asociación, según la autora, es una acción real y una expresión verbal que se pueda relatar sin acciones predeterminadas. El cuarto paso lo propone como el uso de material no figurativo, en el cual menciona que “las orientaciones dadas están de acuerdo con las situaciones por él vividas anteriormente e integradas a la memoria exacta de los elementos concretos que estas situaciones plantean” (Lora, 2011, p.745), con el objetivo de esquematizar la realidad utilizando un material no figurativo.

Lora (2011) también menciona la acción y el lenguaje del grafismo, en el cual las personas participantes buscan sus propias analogías dibujando esquemáticamente las situaciones con las que se ha encontrado y que ha descrito en su propio lenguaje oral. La autora finaliza con la abstracción, como último objetivo para utilizar códigos corporales u orales en lugar de las palabras reales.

Como segundo antecedente internacional, propongo *La danza como elemento para trabajar la diversidad en el aula de Educación Infantil*, proyecto realizado por Lidia Ferrer Cano, de Segovia, España, en el año 2016. Ella busca generar, por medio de una propuesta educativa, el trabajo de la interculturalidad ligada con la danza, esto como un hilo conductor de la intervención para la escuela. Este se relaciona con la expresión corporal, la danza y la formación personal-social en los procesos formativos, por tanto, genera una propuesta

pedagógica y la aplica con el fin de obtener resultados con los después que analiza brevemente la incidencia de la propuesta.

Como parte de su análisis, la autora plantea la danza como una de “las herramientas más útiles para estimular el desarrollo psicomotor en la infancia, logrando conciencia de sus movimientos corporales, los cuales se van a relacionar directamente con los descubriendo sobre el expresar de las emociones” (Ferrer, 2016, p. 23).

Además, Ferrer (2016) define tres ejes de intervención necesarios para ella en la infancia, los cuales son: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, y conocimiento de lenguajes. A partir de estos tres puntos genera su propuesta, en la cual busca potenciar la interculturalidad existente en la danza; la autora argumenta que cada cultura a lo largo de la humanidad representa con sus danzas su historia, por tanto, propone convertir estos conocimientos teóricos en un sensibilizador de diferencias o similitudes con las demás personas, y a su vez, utilizar las herramientas prácticas de la danza para la comunicación e interacción social.

Esta investigación propone una propuesta pedagógica de gran solidez, sin embargo, lo aplica en un lapso corto de tiempo, por lo que no logra obtener resultados con análisis de gran profundidad (Ferrer, 2016). La autora reflexiona sobre la duración y el tiempo que requiere un proceso socioeducativo, especialmente abordado desde el cuerpo y con la infancia.

Para finalizar con los aspectos internacionales, menciono la investigación realizada por Ana Carolina Ávila y Gabriela Martínez de Bogotá, Colombia, quienes proponen en el año 2018 una *Guía para el trabajo sensible* como parte del Plan Nacional de Danza de Colombia, en el cual se aborda un enfoque particular desde el cuerpo con “poblaciones vulnerables, desde la práctica y el encuentro dancístico, con el fin de contribuir a la reparación integral de las repercusiones de los conflictos armados” (p.12).

La guía desarrolla el enfoque de una danza sensible, e integra nociones teóricas que se desarrollan luego en prácticas puntuales para su aplicación; se crea para personas facilitadoras de la danza desde la recolección de experiencias, reflexiones y aprendizajes obtenidos por las autoras, logrando ofrecer una propuesta pedagógica con orientaciones teóricas y prácticas claras (Ávila y Martínez, 2018).

Este trabajo se convierte en una excelente referencia, ya que a su vez es una sistematización de las metodologías desarrolladas por ambas investigadoras y facilitadoras a lo largo de sus experiencias, porque asume aspectos que trascienden las herramientas prácticas como esenciales: el rol de la persona facilitadora, su posicionamiento, el autocuidado y los espacios de contención en su entorno ante las vivencias. Ávila y Martínez proponen “utilizar el potencial existente en la práctica universal de la danza y en la relación persona facilitadora-participante, como un medio de reparación socioafectiva” (2018, p. 14)

Además, Ávila y Martínez (2018) determinan el uso de una herramienta metodológica de la danza más específica o estructurada y apelan por un enfoque somático, desde el cual el trabajo con el cuerpo se reconoce como necesario para transformarse a sí misma. Un punto para resaltar de este documento es que se contextualiza en una realidad colombiana marcada por conflictos armados que han acompañado gran parte de su historia. En este sentido, se visualiza la danza como una herramienta para la reparación integral de las consecuencias emocionales y la reparación del tejido social.

Por otro lado, en cuanto a las investigaciones hechas en Costa Rica, hago referencia a tres que considero relevantes por diferentes hallazgos. Unos de estos son los estudios y proyectos que existen sobre el movimiento corporal desde la perspectiva psicológica, los cuales ven en la danza una herramienta útil para el abordaje de diversas problemáticas y poblaciones. Como primer punto hago referencia al artículo expuesto por Pamela Jiménez y Judith Sevilla

(2017), en el cual abordan reflexiones generadas como resultados del proyecto *Conexiones para la Creatividad* del Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), y desarrollado por más de seis años en una labor de extensión universitaria para el servicio de psicología del Hospital San Vicente de Paúl.

Este proyecto parte de lo interdisciplinar, incluyendo los lenguajes artísticos y su integración a través de talleres y procesos creativos en ámbitos de la salud, la comunidad y la educación. Jiménez y Sevilla (2017) generan un trabajo de la danza en conjunto con el servicio de psicología, teatro y comunicación visual; según las autoras, se ha buscado generar experiencias vivenciales partiendo de cinco aclaraciones importantes para su desarrollo:

- El cuerpo tiene sabiduría: escucha corporal.
- El lenguaje del cuerpo: las sensaciones.
- Expresión corporal y ritmo.
- Meditación en movimiento.
- Danza: la poética del cuerpo.

Lo anterior toma la danza contemporánea como “un acto creativo a través del movimiento; la danza como ritual, como necesidad, como una expresión y un espacio para el autoconocimiento y la integración” (Jiménez y Sevilla, 2017, p.3)

El proyecto toma como referencia el *Movimiento Auténtico*, aspecto importante de mencionar, ya que es una herramienta que ha tenido mucho estudio y auge en diversos países, el cual propone que:

La escucha de los impulsos internos de cada persona, a través de la introducción del testigo interno y el externo, como entes que acompañan, aceptan y contienen sin juzgar. Además, se enfatiza que el cuerpo tiene memoria, y es a través de él

mismo que se encuentra la vía para la integración y apertura de cualquier bloqueo. (Jiménez y Sevilla, 2017, p.5)

En dicho proceder se unió la psicología con el arte, donde este último funciona como medio que permite a la persona un acercamiento a sí misma de una forma amigable, dando significado a las vivencias desde lo simbólico. Esto resulta relevante ya que se valida el arte como abordaje con poblaciones diversas, además de encontrar formas de escucha y autoconocimiento corporal y también como modos de autorregulación, expresión y creación.

Por otro lado, se toma como aporte la tesis de María Paz Alfaro Chanto, bailarina y psicopedagoga, titulada *Propuesta de actividades prácticas basadas en el aporte de la danza para favorecer la enseñanza aprendizaje en un grupo de estudiantes de primaria* y presentada como tesis de maestría en el año 2020. Alfaro Chanto plantea como propósito la construcción de una propuesta didáctica basada en los principios de la enseñanza de la danza, para atender necesidades psicopedagógicas identificadas en los procesos de enseñanza o aprendizaje de un grupo de primer grado de la escuela.

La investigación se realiza en tres etapas, la primera fue un diagnóstico del grupo, la segunda fue la construcción y aplicación de las sesiones de trabajo con el grupo, y, por último, un “fichero” de actividades prácticas como propuestas o herramientas para solventar necesidades específicas encontradas.

Un aporte interesante de la tesis es la pregunta: ¿qué es lo que las personas participantes aprenden de la danza?, por medio de dicha cuestión, la autora logra profundizar sobre estos aportes tanto a nivel físico como a nivel emocional y la relación entre ambos, por lo que concluye tres líneas: emocional-comportamental, creativo-sensorial y habilidades socio afectivas (Alfaro, 2020).

Alfaro (2020) menciona además cuatro aspectos a lo largo de su tesis que se considera importante de recalcar. Primero, que los procesos educativos con niñez requieren buscar constantemente estrategias para mantener el grado de concentración, ya que fuera de los salones existe una sobre exposición a los elementos tecnológicos que afectan internamente de las dinámicas grupales. En segundo lugar, que el manejo de límites y la tolerancia a la frustración son dos elementos presentes y constantes de prestar atención para trabajar desde el movimiento. Como tercer aspecto, la autora rescata la importancia de tomar en cuenta las curvas de cansancio que presentan los y las estudiantes a lo largo del año, porque de una u otra forma va a afectar las dinámicas internas. Y como cuarto aspecto, menciona que:

Al producirse una conexión significativa entre el participante y la experiencia de aprendizaje se evidencia un nivel de interés mayor de involucramiento durante las sesiones incidiendo directamente en el nivel de desempeño del participante (Alfaro, 2020, p.83).

Cómo última investigación nacional, propongo el trabajo final de graduación de Daniela Miranda Méndez, desarrollada para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica, titulado *Circo para la vida*, este fue desarrollado en el 2021 y se enmarca en el quehacer de la Fundación Parque La Libertad, específicamente en la Escuela de Danza, Teatro y Circo, la cual desarrolla proyectos artísticos educativos a través de la metodología de circo social del Cirque du Monde, en donde, a través de las artes circenses, se busca fortalecer las habilidades para la vida en poblaciones aledañas a la institución.

En este documento, Miranda (2021) realiza un diagnóstico con el personal que facilita los procesos y concluye que hay una alta demanda en adquirir insumos teórico-prácticos para implementar este trabajo dentro de sus cursos y talleres; a partir de esta necesidad encontrada realiza un propuesta socioeducativa de carácter no formal, amparada en un enfoque pedagógico

crítico-constructivista, que se plantea como una formación pedagógica del personal facilitador de los cursos de arte y circo social de la Escuela de Danza, Teatro y Circo de la fundación.

En la propuesta socioeducativa, se encuentran varios aspectos interesantes para esta investigación. Como primer punto destacable, la autora define el perfil de la persona facilitadora, en el cual argumenta la necesidad de que las personas que guían sean profesionales en el área artística pero también ser profesionales en ciencias sociales o educación, así como la importancia de que cuenten con conocimientos en primeros auxilios psicológicos, teorías del desarrollo humano, metodología de circo social, sobre la teoría de grupos, y algunos otros (Miranda, 2021). Estos aspectos propuestos se relacionan a la supuesta capacidad y postura pedagógica que debe tener la persona que facilita, para poder desarrollar procesos sensibles en los cuáles se pueda responder a los objetivos del proyecto.

En lo que refiere a la ruta didáctica, Miranda (2021) divide la capacitación en tres módulos, el primero se vincula con el reconocimiento y garantía de los derechos de las personas menores de edad y jóvenes, a modo de contextualización para las personas facilitadoras sobre aspectos políticos y legislativos del grupo etario; el segundo módulo posiciona la postura teórica e ideológica acerca de la enseñanza y aprendizaje que amerita una propuesta sobre habilidades para la vida; por último, presenta una guía en la cual las personas facilitadoras estructuran sus propuestas de intervención que contemplan todo lo requerido según este enfoque.

Para finalizar con las propuestas mediados por la danza, continúo con un aspecto de gran importancia en esta investigación, haciendo referencia a investigaciones que han realizado sistematizaciones educativas mediados por el arte.

1.5.2 Recuperaciones de procesos socioeducativos mediados por el arte

Menciono a continuación tres investigaciones internacionales y dos nacionales que hacen referencia a las recuperaciones teóricas de experiencias socioeducativas mediante memorias de lo vivido a través de sus documentos.

A nivel internacional, tomo tres documentos relevantes: *Teatro Comunitario como Proceso de Transformación Social*, el cual es la sistematización de tres experiencias en Chile, realizada en el 2007 por Daniela Alfaro e Isabel Sura en Santiago, Chile. En este es pertinente recalcar la propuesta metodológica, en la cual la sistematización se desarrolla en cuatro pasos: primero, la observación, en donde la persona observadora es integrada por la comunidad observada. El segundo paso es la entrevista a profundidad intencionada a una conversación ordinaria, con algunas características particulares, para así analizar aquellos aspectos necesarios de indagar.

El tercer punto plantea la selección de las personas informantes, “estos serán el reflejo de las perspectivas que se buscaba dar a conocer, las diferentes posiciones sociales ocupadas, con relación a las experiencias a sistematizar. Se trata de obtener la suficiente información para la comparación y la corroboración con lo observado” (Alfaro y Sura, 2007, p.14). El último paso es el grupo de discusión, el cual busca generar consensos sobre los temas planteados y así obtener de forma colectiva los ejes de la sistematización.

Otra experiencia de sistematización importante es la *Sistematización de una experiencia pedagógica en educación artística, en un espacio no convencional* realizada por Carol García y Marianne Godoy de Bogotá, Colombia en el año 2011; dichos autores utilizan la propuesta en cinco tiempos de Oscar Jara como ruta metodológica, la cual es transformada y utilizada según el contexto o las necesidades identificadas.

García y Godoy (2016) logran, por medio de este documento, sistematizar toda su metodología de intervención, brindando también una guía de implementación para personas que busquen “replicar” su propuesta. La propuesta se desarrolla a partir del circo social, con especial énfasis en el desarrollo de habilidades socioafectivas para aumentar la empleabilidad de jóvenes en condición de vulnerabilidad con métodos no tradicionales de formación.

A grandes rasgos, el documento expone aspectos generales para la planificación y gestión de un proyecto social y educativo, en el cual se incluye el proceso de planificación, convocatoria, perfil de las personas participantes, estrategias, herramientas e instrumentos para el aprendizaje, evaluación y retroalimentación; así, se logra un ciclo completo de proceso socioeducativo (García y Godoy, 2016).

Los principales hallazgos de García y Godoy (2016) son la sistematización de cinco habilidades socioafectivas que consideran funcionales de abarcar en el circo social, a saber: trabajo en equipo, compromiso, comunicación, autoestima y creatividad. Además, es importante rescatar el logro de hilar de forma paralela el aprendizaje de habilidades específicas para la inserción de las personas participantes en el mercado laboral, lo cual es el fin último de la propuesta.

Como cierre a las referencias internacionales, hago referencia al circo *La Tarumba* de Lima, Perú, quienes logran sistematizar, por medio de la Fundación Chile, la experiencia de un modelo de programa aplicado en el Circo del Sur, el Circo del Mundo y La Tarumba. Mediante dichas experiencias, también logran concretar el programa *Cuerda firme: Guía para su implementación* en el año 2016. Este proyecto es parte de las corrientes relacionadas a la educación no formal y el circo social existentes en diversas partes del mundo; en dichos programas, se incluyen diversas especialidades del circo, entre ellas la danza.

En relación con las revisiones teóricas nacionales que se encuentran sobre procesos socioeducativos, se presenta la labor de Daniela Gutiérrez Monge, quien en el 2019 hace un esfuerzo de *Recuperación histórico-crítica de la experiencia educativa de Circo Social desde la Educación No Formal: caso específico del proyecto de Circo Social, el Circo Fantazztico, con población infantil y adolescente en situación de vulnerabilidad social en el cantón de Pérez Zeledón*, en este trabajo se defiende el circo social como una estrategia metodológica pertinente y necesaria en proyectos comunitarios de educación no formal:

Debido a que permite hacer un llamado participativo a una amplia gama de población y es un espacio donde se promueve la participación, donde se busca que cada persona aporte al proceso y este proceso no le sea impuesto de ninguna manera (Gutiérrez, 2019, p.94).

A nivel metodológico, la autora también utiliza la propuesta de Oscar Jara de los cinco tiempos; sin embargo, Gutiérrez (2019) recuerda a la persona lectora en sus reflexiones que las sistematizaciones son complejas y distintas según su contexto, información disponible, documentación de lo vivido o de experiencias organizadas, así como la disponibilidad de las personas participantes o facilitadora; menciona además que el proceso como tal no se completó por diversas eventualidades, pero que sí logra obtener un panorama global de la experiencia educativa.

La última experiencia para mencionar dentro de este apartado es el *Programa Removernos: Memoria del proyecto Juventud en Movimiento 2021. Proceso de arte y educación* de la Asociación R3M: arte social y movimiento, redactado por Andrea Núñez, Michelle Sánchez, Sol Pardo y Sofía Riggioni en el 2021. Es importante nombrar este documento ya que se encuentra vinculado con el objeto de estudio de esta investigación y fue

realizado de forma paralela al presente trabajo de graduación, por lo tanto, a lo largo de él se encuentran referencias directas a la sistematización de *Removernos: Juventud en movimiento*.

En relación con los aspectos de la investigación, se rescata la organización de la información, que se estructura en cuatro etapas y representa puntos de anclaje que hacen referencia de forma breve al contexto en el que se situó. Posteriormente, en la primera parte, se hizo énfasis en la propuesta de marco conceptual, además en el posicionamiento ideológico de la persona facilitadora, y finaliza estableciendo tres herramientas metodológicas: *la danza* contemplada por el cuerpo sensible, el cuerpo físico y el cuerpo interactivo; *el apalabrar* que se encuentra por medio de espacios de diálogo, el uso de las metáforas y las preguntas generadoras; y por último, las *representaciones visuales* que consideran el uso de collages, escritura espontánea y dibujos, todo esto en relación con el abordaje a personas adolescentes.

El texto continúa la descripción anecdótica del proceso enfocado en el desarrollo de habilidades socioemocionales como la colectividad, la comunicación y el apoyo mutuo con personas adolescentes. Finalmente, el documento cierra con las reflexiones de las facilitadoras sobre lo metodológico. Esta investigación presenta una propuesta socioeducativa de alto valor metodológico, sin embargo, se encuentran vacíos a nivel teórico que den mayor sustento a las propuestas realizadas.

Los trabajos indagados en el presente apartado me permiten concluir que las investigaciones observan la danza como una metodología educativa con estrategias grupales de gran riqueza que posibilitan el acercamiento de diversas temáticas. Además, reconozco en la información sobre el abordaje corporal con niñez dos puntos importantes, los cuales resumo y nombro de la siguiente manera: el trabajo semilla y el reconocimiento individual y colectivo.

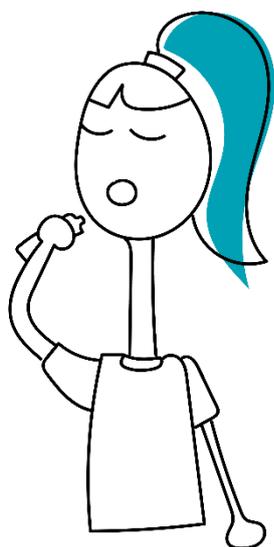
El primer punto recalca la importancia de la duración en el tiempo, ya que los abordajes corporales requieren seguridad y solidez para lograr profundizar sobre lo vivenciado. En este

sentido, se comprende que los beneficios generados en estos abordajes no necesariamente presentan resultados inmediatos, si no que cada persona lo recibe desde sus realidades y se conciben como parte del desarrollo de la persona a lo largo de la vida. Como segundo punto, se plantea la necesidad de profundizar sobre el autoconocimiento, el reconocimiento al entorno y a las otras personas, los lenguajes de comunicación, el trabajo en equipo y la creatividad desde la danza. Asimismo, se abren las posibilidades al abordaje de temáticas como la interculturalidad, la empleabilidad, el apoyo en elementos psicopedagógicos y psicológicos, o bien, a la toma de herramientas de la danza como una metodología para la enseñanza de cualquier contenido curricular, en contextos educativos formales, no formales e informales. En cualquiera de estos marcos educativos, se identifica la necesidad una educación integral que reconozcan la educación corporal como un elemento necesario para la transformación individual y colectiva.

Por otro lado, se menciona *Removernos: Juventud en movimiento*, un registro metodológico realizado por la Asociación Rem que se plantea como referencia constante en este documento. Como menciono anteriormente, al ser realizado de forma paralela a este trabajo, existió una constante retroalimentación entre ambas investigaciones; por lo tanto, este trabajo final de graduación busca subrayar y profundizar sobre algunos hallazgos encontrados en ambos proyectos. Para finalizar, es posible afirmar que las sistematizaciones muestran caminos metodológicos que se tomaron como referencia y que acompañaron esta investigación, es así como identifiqué la propuesta de Oscar Jara como una guía flexible para ser transformada y utilizada según las necesidades de este proceso, aspecto sobre el cual se profundizará en próximos capítulos.

Una vez planteado una serie de antecedentes que proponen un estado de la cuestión significativo, me dispongo a introducir un marco teórico, el cual busca conceptualizar una serie de ideas que guiaron la mirada bajo la cual se analizó dicha investigación.

Capítulo 2. Conceptualizando la mirada



En el presente apartado considero relevante introducir algunos elementos teóricos tomados, transformados y sentidos como conceptos esenciales de esta investigación, por lo tanto, los visualizo como una guía que enmarca la forma de observar, hacer y comprender este documento.

De acuerdo con lo anterior, el marco teórico sitúa referencias a partir de los cuales se construyen las siguientes concepciones: Arte en la Educación, Danza en la Educación, Educación no Formal y Sistematización en el campo socioeducativo.

2.1 Arte en la Educación

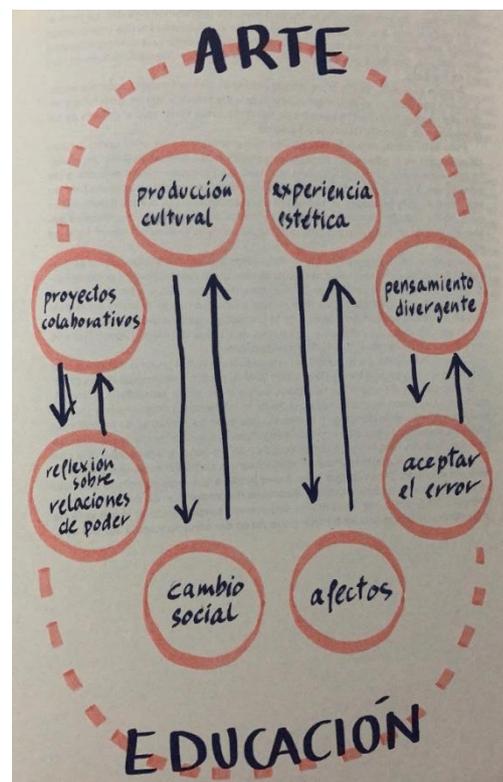
Las artes como espacios de conocimiento que permiten procesos emotivos, racionales y motrices. Las artes como procesos relacionados a la intuición, al pensamiento y a la comunicación. Como espacios creativos donde todo puede modificarse o cuestionarse. Como pretextos para experimentar, transformar y apropiarse. Las artes como campos de conocimiento con saberes sensibles que atraviesan los cuerpos. Como espacios para recuperar los afectos en lo educativo. Como medios para encontrar el conocimiento que habita detrás del error, la creatividad que surge cuando entendemos los porqués y la vivencia de hacer lo que nunca imaginamos antes. Estas interpretaciones planteadas por Morales (2017) son percepciones del arte, esenciales de establecer en la educación.

Sin embargo, las artes han sido minimizadas, invisibilizadas y colocadas en un espacio optativo, provocando que la ausencia o escasa presencia de asignaturas artísticas sea una característica actual del sistema educativo tradicional. Dicha situación responde a múltiples factores históricos, políticos y económicos en los cuales, como menciona Cordero (2019), se ha negado las artes como campos de saber, una negación que es jerarquizada y sistemática, y que responde según Acaso (2017) a un modelo educativo que se diseñó a partir de la separación entre expresividad e intelecto, separación que en su momento histórico se encontraba en una

conexión diferente al que vivimos en la actualidad, y que, como consecuencia, enfrenta a la educación artística ante un contexto crítico de exterminio.

En este sentido es que se plantea el arte en la educación como forma de resistencia, como una contra pedagogía que se articula desde la posibilidad y la apertura a otras realidades educativas. Es entonces el arte un camino educativo que permite la construcción del conocimiento, interesado en detonar la curiosidad y activar investigaciones que parten del deseo de pensar desde lo experiencial y vivencial. Dicha conceptualización es representada en la siguiente figura:

Figura 1: Art Thinking - Arte Educación



Fuente: María Acaso. 2017, p31.

En relación con la imagen anterior, se entiende que las artes trabajan desde y hacia lo subjetivo a través de lo narrativo y no desde la evidencia, se afirma que “las subjetividades desde el arte logran posicionarse como un pensamiento válido en un mundo donde los filtros de lo personal y social alteran de manera incuestionable el acceso a la información” (Acaso,

2017, p.116). Con relación a lo anterior es que aparece el concepto *Art Thinking* de María Acaso, la cual define este concepto como:

Una práctica, una estrategia, una metodología autónoma generadora de conocimiento en la que es imposible diferenciar qué es arte y qué es educación, porque no es ni una cosa ni la otra, es un lugar situado en medio que no se desarrolla ni en el museo (como el arte) y en la escuela (como la educación), si no en ambos lugares (además de muchos otros). Es una filosofía de vida, una forma de militancia del nini, de lo que no podemos ni queremos definir, entendiendo esta definición como una manera de abordar la producción de conocimiento en el mundo contemporáneo (Acaso, 2017, p.101).

El Art Thinking que plantea Acaso (2017) problematiza el arte como un camino para transformar la educación y genera un posicionamiento que se vincula de manera importante con esta investigación. Para su comprensión es necesario puntualizar en tres aspectos claves:

- El *Art Thinking* no es un campo de estudio, es un marco de acción. Pretende transformar al que aprende a través del pensamiento divergente y crítico. No busca respuestas busca construir hipótesis, despertar la curiosidad, la atención, la emoción y por ende el aprendizaje, el cual entiende como un proceso dinámico y continuo.
- El *Art Thinking* es una metodología de creación de conocimiento basada en el lenguaje audiovisual y las artes contemporáneas. Es una estrategia para organizar la transmisión de contenidos con estrategias contemporáneas, llevando a lo educativo lo que sucede en la actualidad.
- El *Art Thinking* es una meta disciplina que atraviesa cualquier conocimiento, y lejos de proponer la introducción del arte como contenido, lo plantea como una metodología a partir de los cuales las personas facilitadoras buscan maneras de generar conocimiento.

Sobre esto, María Caso también plantea lo siguiente:

Por lo tanto, los profesionales que nos dedicamos a la educación debemos aprender de las artes lo que tiene que ver con cuatro elementos claves: un tipo de pensamiento diferente al pensamiento lógico, que visualizaremos bajo la etiqueta de pensamiento divergente; un tipo de experiencia estética basada en el placer; una re-concepción del estatus de la pedagogía para empezar a entenderla como una producción cultural, y una forma de trabajo donde lo proyectual y cooperativo trascienden el simulacro pedagógico (Acaso, 2017, p.32).

Toda esta propuesta planteada or María Acaso puede resumirse en la imagen presentada a continuación:

Figura 2: Art Thinking – Principios

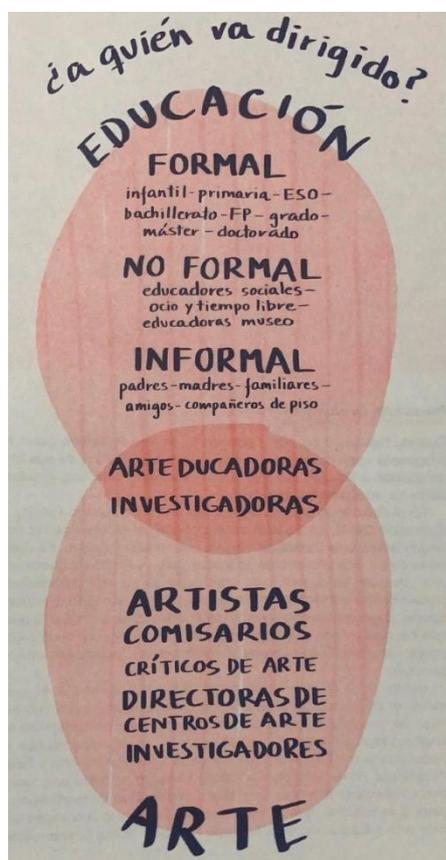


Fuente: María Acaso, 2017, p.173.

En este sentido, se propone a las personas facilitadoras como creadoras de conocimiento crítico a través de metodologías artísticas que generan experiencias transformadoras, en donde el proceso y el abordaje de los contenidos son elementos claves del aprendizaje.

Además, establece en su metodología cinco momentos claves: nombrar, alimentar, experimentar, preguntar y compartir, acompañado de la búsqueda de aprendizajes significativos en donde la información y la adquisición del conocimiento son relevantes para la persona, buscando conectar con el placer con la pasión y el entusiasmo.

Figura 3: Art Thinking - Ámbitos educativos



Fuente: María Acaso. 2017, p.36

En relación con la imagen compartida, es importante aclarar que la propuesta es planteada por una artista visual desde la apertura y flexibilidad sobre los conceptos del arte y la educación. Es así como el *Art Thinking* se logra encauzar distintos ámbitos educativos como

la educación no formal, y distintas disciplinas del arte como la danza; así, es posible entender a *Removernos: niñez en movimiento* como un proyecto dentro de la lógica de dicha propuesta.

2.2 Danza en la Educación

Se trata de un lenguaje expresivo, activo y dinámico, un saber del cuerpo, el arte del movimiento humano voluntario, un pensar en movimiento, o bien, como menciona Sousa (1980), cualquier movimiento que tenga una intención expresiva en su contenido al ejecutarse. Sampayo (citado por Ferrer, 2016) agrega que la danza contiene expresividad y que dicha expresividad presenta un enorme universo de posibilidades físicas, psíquicas y emocionales.

En esta misma, línea López (2018) defiende que la danza es la continuidad del auto movimiento, entendiendo que no se limita a exteriorizar experiencias y prácticas habitualizadas, sino que las proyecta creativamente desde el propio cuerpo y en sus espacios posibles. Por lo tanto, “cuando nos movemos, salimos de nosotros mismos, nos trascendemos y la conciencia es atravesada por el movimiento. La percepción de este nos hace descubrir una conciencia no tética, pues solo moviéndonos exploramos el mundo y, a la vez, nos sabemos terrenales (Merleau-Ponty, 2018, p. 472).

Podemos establecer que la danza es un lenguaje artístico que trabaja con y desde el cuerpo, por lo tanto, resulta fundamental conceptualizar el cuerpo en la danza, el cual se reconoce como activo, dinámico, como centro de la historia de las personas y esencial en los procesos pedagógicos, artísticos y expresivos.

Para esta investigación, entonces, se entienden los cuerpos como entes que transmiten información y que brindan acceso a la transformación propia, que se encuentran constituidos por todas sus capacidades y habilidades, y que al ser únicos, complejos, históricos, sociales y maleables a las distintas realidades que vivencian, el entorno determina la construcción de este y la forma de desenvolverse en la sociedad. López (2018) agrega que vivimos desde el cuerpo,

en relación con las otras personas y con el mundo, espacializando, temporalizando y estilizando lo que compartimos, planteando a la danza como el ente que articula las relaciones humanas corporales que lo sustenta.

Por lo tanto, la danza es un incuestionable saber del cuerpo, que se expresa de formas visibles en nuestros entornos y construye a las personas como parte de un colectivo, colectivo que forma una memoria que también es movimiento, un movimiento que posibilita la vinculación con la propia identidad, es decir, permite reconocerse como parte de su comunidad. Al ser la danza expresión de un colectivo en movimiento, podríamos entonces decir que:

Cuando aprendemos a bailar aprendemos a estar con otros en movimiento, juntos. Aprendemos con los otros, que nuestra cultura tiene formas que vamos adquiriendo como parte de nuestro repertorio corporal. (Ávila y Martínez, 2018, p.34).

Sin embargo, dicho repertorio corporal se encuentra atravesado por un contexto que le limita y demarca el territorio cuerpo, este aspecto se encuentra altamente vinculado con la danza y por supuesto con la educación, en donde:

El cuerpo será el primer destinatario de las prácticas educativas, del control, la represión y el castigo; el primer beneficiado de la tolerancia y la desinhibición del derecho a exhibirse como ser singular. El fajado tradicional del niño que evita el movimiento libre de sus miembros es una primera muestra de cómo las prácticas culturales valoran la corporalidad reprimiendo sus manifestaciones (Sancristán, 2003, p. 77).

En consecuencia, comprendiendo el aprendizaje como acontecimiento y al cuerpo como lugar de la experiencia, se plantea la danza como un método para vincular ambos elementos por medio de interacciones corporales e intercambios sensibles que se construyen en el reconocimiento de las otras personas en movimiento.

Así, la danza es un agente educativo relevante para la formación integral, ya que además de generar experiencias que logran abordar a las personas desde su propia configuración, reconociendo sus propias raíces y sus formas de expresión, también sucede en vinculación con las otras personas, en comunicación con el mundo y sus modos de darse.

Además, R3M (2021) agrega que las experiencias corpóreas vividas a través de la danza son una constante metáfora de la cotidianidad, que mueve a las personas hacia adentro y hacia afuera de sí mismas, permitiéndolas acceder a lugares sensibles, y expresando desde el cuerpo aquello que no es posible apalabrar.

Asimismo, García define la danza a partir de cinco características, las cuales para esta investigación son una forma ideal de sintetizar y concluir lo ya expuesto; este autor menciona lo siguiente:

Es una actividad humana; *universal*, porque se extiende a lo largo de toda la Historia de la Humanidad, a través de todo el planeta, se contempla todos los géneros y se extiende a lo largo de todas las edades; *motora*, porque utiliza el cuerpo humano a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos siendo condicionada por una estructura rítmica; *polimórfica*, porque se presenta de múltiples formas, pudiendo ser clasificadas en: arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas; *polivalente*, porque tiene diferentes dimensiones: el arte, la educación, el ocio y la terapia; *compleja*, porque conjuga e interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos, y además porque conjuga la expresión y la técnica y es simultáneamente una actividad individual y de grupo, es colectiva (García, 1997, p.16).

De este modo, la Danza en la Educación, para el caso de este documento, es entendida como un ente creador y transformador de realidades, que permite conectar con el cuerpo por

medio del movimiento, y que a su vez surge como herramienta de intervención en procesos educativos y/o sociales, logrando conectar, a través del movimiento, con múltiples intenciones metodológicas, en su mayoría enmarcadas en la educación no formal.

2.3 Educación No Formal

La Educación No Formal se propone tras el reconocimiento de que existen otras formas de educación, las cuales muchas no se encuentran en las estructuras formales, pues cuentan con multiplicidad de poblaciones, métodos de abordaje, duración en el tiempo: esta educación se plantea como “todos aquellos procesos educativos que explicitando su intención y organización educativa están fuera del sistema educativo formal” (Lamata, 2003, p.47); sin embargo desde la percepción de esta investigación, el término se complejiza mucho más, pues contempla otros panoramas diversos que nutren la educación no formal.

Se puede entender entonces que, para ser considerada una acción no formal, esta precisa de ser ejecutada fuera del marco formal, no obstante, debe reconocerse el complemento, afectación y contradicción constante que existe entre la Educación No Formal y la Educación Formal. Pastor (2001) se refiere a este punto al mencionar que la educación no formal son generalmente experiencias independientes unas de otras, sin embargo, en muchos casos también son parte integrante de otros sistemas más amplios de desarrollo, o bien están fuertemente vinculadas al sistema de educación formal. Además, menciona que los procesos educativos no formales:

Afectan a las vidas de muchas personas y que, cuando están bien enfocadas, contribuyen muy positivamente al desarrollo de los individuos y de las comunidades, así como al auto enriquecimiento cultural y autorrealización personal (Pastor, 2001, p. 525).

Por lo tanto, lo educativo debe de ser parte de la naturaleza de acción de la educación no formal, ya que además busca articularse con proyectos sociales, enriqueciéndose a sí misma constantemente. Es así como lo educativo también requiere una acción administrativa, lo cual implica una intencionalidad clara, una vinculación con un proyecto social y una respuesta a las necesidades del contexto.

Dentro de esta misma lógica, Luján (2010) define la educación no formal como aquello que “planifica, implementa y evalúa en diferentes campos socioeconómicos, deportivos y culturales acciones socioeducativas a poblaciones con características étnicas, etarias, laborales, sociales y económicas diversas” (p.102). Igualmente, propone que la principal motivación son las necesidades de formación, capacitación, actualización, uso de tiempo libre, aprovechamiento de los recursos y demás factores que requieren las poblaciones para la satisfacción de sus necesidades culturales, profesionales y socioeconómicas.

Asimismo, Torres 2010 (citado por Luján) plantea una serie de elementos atinados para caracterizar la educación no formal, los cuales son: *propósitos* que van direccionados a la mejora de capacidades de las poblaciones, *agentes* que participan en la acción educativa como personas facilitadoras, *contenidos y metodologías* adaptadas a las particularidades, necesidades y contextos de las personas participantes, *espacios temporales* posibles de desarrollarse en cualquier sitio y en el momento, y, por último, el *financiamiento* que proviene de cualquier ente pública o privada dispuesta a dar apoyo a las iniciativas.

Tomando en cuenta todo lo mencionado, se resalta el esfuerzo de conceptualización que realiza Pastor al concluir que la Administración de la Educación No Formal es:

Todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y conocidos, que no

forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones (Pastor, 2001, p.541)

Estas ideas permiten entender la educación no formal como una parte importante del fenómeno educativo, la cual es compleja y se despliega en la acción de metodologías, pedagogías y gestión-administración de los procesos.

2.4 Sistematización en el campo socio educativo

Toda práctica pedagógica se pregunta sobre la naturaleza, identidad y contextos de lo educativo, el interés por aprender acerca de la experiencia creada reconoce el valor la conceptualización sobre lo que se hace, y es acá donde se puede encontrar la sistematización, la cual a medida que se desarrolla “ha venido construyendo un campo propio derivado de las prácticas que hacen el camino a convertirse en experiencias y por lo tanto, con su conceptualización, sus metodologías, sus dispositivos, y acumulado” (Mejía, 2012, p.3). Desde lo más elemental, Ortega, Fonseca y Castaño (2009) proponen que la sistematización “puede ser entendida como la reconstrucción ordenada, coherente y crítica de acciones y prácticas sociales” (p.6), donde esta misma reconstrucción permite una visión global, contextual, histórica de la acción, necesaria para ampliar y codificar las formas de comprender y expresar las acciones emprendidas.

Verguer (2002) agrega que la sistematización pone énfasis en el desarrollo de los procesos y que, a partir de esto, las personas participantes pueden dotar de sentido su acción, y adoptar una posición privilegiada para la interpretación de las experiencias en las que participan, observándolas de forma integral y completa. Abre entonces la posibilidad de rehacer el pasado, reconfigurarlo y apropiarse de él, comprendiendo:

Teóricamente -en un nivel de abstracción y generalización mayor- la particularidad de nuestra experiencia y, por tanto, que podamos asumirla en nuestras manos con una intencionalidad transformadora en el presente-futuro (Díaz, 2019, p.6).

Es importante señalar que las sistematizaciones buscan reflexionar, entendiendo que “no toda reflexión sobre una experiencia podría ser calificada de sistematización” (Jara, 1994, p.14). Pero se plantea la reflexión como un elemento transversal, por medio del cual se busca “encontrar significados y mejorar las respuestas a los desafíos concretos que enfrentan los equipos de trabajo, las organizaciones” (Díaz, 2019, p.2).

Al hablar de sistematización, Díaz recuerda la necesidad de comprender que no hay plena correspondencia entre lo que se mide y lo que calificamos como la experiencia real, “la experiencia comporta misterios, conlleva intangibles, esconden emociones y mitos que tienen energía y poder” (2019, p.2). Además, agrega que estos procesos brindan la oportunidad y obligación de entrar en un estado de aprendizaje continuo, para adaptarse, apropiarse de lo nuevo de cara a lo ya conocido y trascender.

Tomando en cuenta estos puntos, Jara (1994), en su búsqueda por definir el concepto, menciona que sus diferentes referencias conceptuales incluyen elementos importantes para su comprensión, los cuales son:

- Reconstrucción ordenada de la experiencia.
- Proceso productor de conocimiento.
- Implica conceptualizar la práctica y dar coherencia a sus elementos.
- Proceso participativo.

Por lo cual se concluye que la sistematización es:

Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica de lo vivido en ellas: los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas epistémica y teóricamente y apoyar su expresividad en el futuro con una perspectiva transformadora” (Díaz, 2019, p.3).

Es entonces la sistematización, la estrategia utilizada en esta investigación, para lograr analizar y estructurar un proyecto socioeducativo de educación no formal, ya que logra profundizar sobre acontecimientos y detalles relevantes que conforman un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una vez planteados dichos elementos, es importante recalcar lo mencionado por R3M (2021), en donde se afirma que los conceptos no se proponen como definiciones estáticas o verdades absolutas, sino como puntos de partida en movimiento, con apertura a la modificación y transformación según las experiencias vivenciadas. Es fundamental entender la presente investigación como una sistematización, en consecuencia, compartiré en los diferentes capítulos conceptualizaciones construidas a partir de lo encontrado. Por tanto, propongo este documento como una espiral de información que se retroalimenta a lo largo de sí mismo.



Capítulo 3. Sobre la forma de andar

En este apartado abordo el marco metodológico, compartiendo las herramientas utilizadas en la reconstrucción de la experiencia socioeducativa del proyecto *Removernos: niñez en movimiento*. Presento a continuación lo siguiente: el paradigma, el enfoque, el método, las fuentes de información, momentos y las técnicas utilizadas, con el fin de dar a comprender el proceso de obtención y análisis de la información requerida en el alcance de los objetivos.

3.1 Paradigma

En esta investigación profundicé en torno a las memorias de las personas que vivenciaron el proceso socioeducativo, buscando comprender aquello que sucedió, recalando lo que parece importante y proponiendo mi visión a partir de lo encontrado; por eso reconozco el paradigma interpretativo como la corriente que me permitió comprender e interpretar la realidad vivida, el cual es presentado por Campos de esta manera:

El paradigma cualitativo de investigación ya no se centrará en aspectos numéricos, sino en reflexiones culturales: deducciones, razonamientos, relaciones, subjetividades. Según lo sugiere su nombre, tiene que ver con las cualidades del objeto de investigación y éstas siempre vendrán dadas por las apreciaciones que hace el investigador a partir del objeto. Por tal motivo, este paradigma siempre estará permeado por la subjetividad (Campos, 2015, p.15).

Es este el paradigma que me permite concentrarme en el análisis de acciones humanas, logrando profundizar sobre lo que es único y particular, para aceptar también que la realidad es múltiple, holística y dinámica.

3.2 Enfoque

Por otro lado, analizo la información desde un enfoque cualitativo, entendiendo que dicho enfoque:

Se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales. Por tanto, la investigación cualitativa está en posición de diseñar caminos para que la psicología y las ciencias sociales concreten, transformen sus programas de investigación y mantengan la flexibilidad necesaria hacia sus objetos y tarea (Flick, 2007, p.27).

Este enfoque me permitió centrarme en las perspectivas y vivencias del contexto que acontece, ahondando en las experiencias de las personas facilitadoras, las personas participantes y en el camino de las personas gestoras inmersas en el proceso.

3.3 Método

Entiendo la fenomenología como el fundamento teórico que me posibilitó comprender los significados de las experiencias vividas, Bolio, en su investigación, analiza a Husserl y afirma:

El sentido y el significado del mundo y de su entorno es una formación subjetiva, en la que el mundo vale para quien lo experimenta y se interroga sobre cómo ha operado y aplicado la razón. A partir de ese razonar autocrítico, controlado y aplicado metódicamente objetiva al mundo y se asegura de construir una “objetividad” que trasciende al individuo que la ha verificado. Está allí, al servicio de otras subjetividades, aunque él, su autor, ya no esté allí (Bolio, 2010, p. 24).

Por lo tanto, la fenomenología permitió generar un acercamiento con la población vinculada encontrando la relación entre la objetividad y subjetividad, lo cual además posibilitó

la comprensión de los relatos, acciones y conocimientos compartidos e hizo posible entrelazarlos con los objetivos de esta investigación.

3.4 Fuentes y sujetos de información

Esta investigación partió del paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, por lo que la selección de participantes se encuentra directamente relacionada con los objetivos del estudio. Las personas fueron invitadas a colaborar y de forma voluntaria forman parte de la investigación.

Es importante mencionar que este proceso socioeducativo del 2017 al 2019 fue gestionado y facilitado por la Asociación Rem: Arte Social y Movimiento, y se encuadra dentro del proyecto Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí de la Municipalidad de Montes de Oca, y toma lugar en las instalaciones de la Escuela Inglaterra en San Rafael de Montes de Oca, por lo tanto, estos tres actores institucionales y las personas participantes del proceso son quienes constituyen las fuentes primarias de información a lo largo de este documento, los cuales fueron esenciales en la recolección de información y evidencias.

En relación con los criterios de selección, las personas mencionadas son quienes reconocen el proceso desde sus diferentes espacios de participación, por lo que se contemplan dos tipologías; por un lado, las personas profesionales que gestionan y facilitan, y por el otro, a las personas participantes de la experiencia educativa, es decir, a la niñez y a las madres encargadas que acompañaron; con esta división, se busca obtener un panorama global del proyecto. A continuación, detallo las características de los sujetos de información:

Tabla 1. Sujetos de información

Sujetos	Criterios			
	Área	Especialidad	Participación	Cantidad
Facilitadoras	Gestión educativa y docencia	Educadoras artísticas	3 años	3
Institucional	Gestión sociocultural	Antropólogo, Trabajador social y Orientadora	3 años	3
Sujetos	Criterios			
	Experiencia		Participación	Cantidad
Madres encargadas	Madres activas durante la ejecución del proyecto, observantes y testigos del proceso		3 años	3
Personas participantes	Estudiantes de la Escuela Inglaterra y participantes del proyecto		3 años	5

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Además de contar con fuentes de información primarias, también recurrí a fuentes secundarias, a saber, tesis y artículos científicos relacionados con los objetivos de investigación, y documentación relevante sobre los hechos ocurridos, específicamente informes y registros realizados por la municipalidad, la escuela y por la asociación en relación a lo vivenciado; estas fuentes secundarias fueron esenciales para comprender a mayor profundidad la información obtenida.

3.5 Momentos y técnicas utilizadas

Con el fin de reconstruir el proceso de la experiencia del proyecto *Removernos* y a partir de estos resultados reestructurar una propuesta teórico-metodológica, propuse la sistematización como el medio para cumplir los objetivos, ya que esta conduce “a la elaboración de estrategias político-pedagógicas de intervención, en función del apoyo y potenciación del protagonismo de los distintos sujetos populares” (Jara, 1994, p.18).

Viajaré a lo largo de este documento por cinco momentos, tomando de base lo planteado por Oscar Jara (1994) quien propone iniciar con la generación de registros de las experiencias, estableciendo posteriormente una serie de puntos que conllevan a la precisión del eje de sistematización, para así proceder a la recuperación del proceso vivido y continuar con el análisis e interpretación del material, a fin de concretar los diversos puntos de llegada. Es importante mencionar que “se insiste en que el proceso cualitativo no es lineal, sino iterativo o recurrente; las supuestas etapas en realidad son acciones para adentrarnos más en el problema de investigación y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente” (Fernández y Baptista, 2014, p. 389).

A partir de lo mencionado, profundizo sobre estos momentos y la forma en la que se abordaron, integrando a dicha información las técnicas e instrumentos específicos utilizados en su ejecución; es importante mencionar que la información responde a la matriz de categoría de análisis definida a partir de los objetivos de la investigación (ver Anexo 2).

3.5.1 Primer momento: El punto de partida

En esta primera parte del trabajo desarrollé la justificación, la construcción del problema de investigación con el estado de la cuestión y el fundamento teórico, para dar continuidad al planteamiento del problema, sus objetivos y el presente marco metodológico, todos estos aspectos son esenciales porque dieron sustento al trabajo de investigación.

Posteriormente, se analizan los dos postulados que Jara (1994) plantea en torno al primer momento, en donde menciona: “sostenemos que sólo pueden sistematizar una experiencia, quienes han formado parte de ella y que no es posible que una persona totalmente ajena a la experiencia pretenda sistematizarla” (p.94). Por lo tanto, es importante mencionar, que me identifiqué como una persona que formó parte activa siendo facilitadora y gestora del proyecto, asimismo busqué integrar las experiencias vividas y reflexiones por personas claves del proceso, con el fin de observar otras perspectivas y obtener un análisis crítico de los resultados obtenidos.

En el segundo postulado, Jara propone como aspecto esencial: “contar con registros, que hayan sido elaborados lo más cerca posible del momento en que ocurrió cada hecho. No es posible hacer una buena sistematización si no se cuenta con una información clara y precisa de lo que ha ido sucediendo” (1994, p.97). En respuesta a esto, identifiqué registros formales e informales realizados por las organizaciones vinculadas, utilizando la técnica de recolección de los datos, además, se investigó a través de “documentación recogida en los archivos (oficiales o privados), documentos de todo tipo, entendiendo por tales todos los documentos que contienen significado, que hayan recopilado o generado esta información en estudios previos” (Valles, 1999, p. 116).

Tanto el Departamento de Desarrollo Humano de la Municipalidad de Montes de Oca, como la Escuela Inglaterra, poseen datos e investigaciones sobre sus instituciones y sobre la comunidad, así como informes semestrales o anuales sobre el proyecto *Removernos*, por otro lado, la Asociación Rem: arte social y movimiento también dispone de informes, bitácoras y evaluaciones del proceso vivenciado.

Las organizaciones facilitaron dichos registros a esta investigación, además se encontraron en la apertura para realizar las entrevistas y los talleres necesarios para obtener

información sobre la cuál aspecto requería profundizar para la reconstrucción del proceso. Así, concretado el primer momento, doy paso al segundo.

3.5.2 Segundo momento: Las preguntas iniciales

Con la información obtenida anteriormente, realicé la técnica de interpretación de textos, en donde, según Flick (2007) se permite determinar qué declaraciones pueden hacerse y qué conclusiones son posibles de extraer del material obtenido.

Como consecuencia, encontré una escasez de información sobre el análisis de diversos aspectos importantes del proceso socioeducativo, por lo tanto, al revisar los objetivos planteados, delimité el objeto de investigación a partir de lo encontrado. De este modo, logré precisar el eje de sistematización, el cual se entiende como “un hilo conductor que atraviesa la experiencia y que está referido a aquellos aspectos centrales de esa experiencia que nos interesa sistematizar, particularmente, en ese momento” (Jara, 1994, p.106). Así, planteo como eje de sistematización la recuperación de las estrategias metodológicas aplicadas por las facilitadoras en el proceso socioeducativo *Removernos: niñez en movimiento*.

Para finalizar el segundo momento de la investigación, propuse un plan de sistematización de experiencias (ver anexo 1) que sugiere caminos para abordar los tres objetivos planteados en este documento.

3.5.3 Tercer momento: Recuperación del proceso vivido

Para iniciar la recuperación del proceso vivido, hice énfasis en el primer objetivo de investigación, en el cual era esencial reconstruir y comprender el contexto en la que se situó el proyecto *Removernos* del 2017 al 2019, esto con el fin de reconocer varios factores: la realidad socioeconómica y educativa de la población participante, el surgimiento del proyecto, las instituciones relacionadas y los cambios encontrados a lo largo de los tres años.

Lo anterior fue realizado en tres etapas, primero por medio de la revisión documental, revisitando los registros formales e informales obtenidos por las organizaciones e investigando en documentos relacionados a los temas de análisis, esto permitió comprender información general del proceso y reconocer los vacíos de información pertinente para lograr profundizar sobre contexto, lo cual a su vez llevó a la segunda etapa: las entrevistas.

La información faltante fue obtenida por medio de la técnica de entrevistas a profundidad, según Flick (2007), las entrevistas se caracterizan por la introducción de áreas temáticas y por la formulación de preguntas a partir de teorías sobre el tema, tomando en cuenta que las personas entrevistadas tienen conocimientos sobre lo sucedido y sus conocimientos incluyen supuestos que son explícitos e inmediatos y pueden ser expresados espontáneamente al responder a las preguntas.

En esta fase, las entrevistas fueron aplicadas a las agentes organizacionales relacionadas al proyecto (ver anexo 3), la orientadora de la Escuela Inglaterra y los coordinadores del Departamento de Desarrollo Humano de la Municipalidad de Montes de Oca; la intención era indagar con preguntas específicas sobre el contexto de la comunidad en la que laboran y sobre el papel de la institución en el proyecto. Además, se realiza una sesión de taller (ver anexo 4) con las tres integrantes de la Asociación R3M, este fue entendido como “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui y Valera, 2012, p.56). La sesión se enfocó en la reconstrucción colectiva de la identidad e historia de la organización, así como la reflexión en torno al camino recorrido por el proyecto.

Una vez obtenida la información suficiente para la contextualización del proceso, continúe con recuperación de la experiencia socioeducativa haciendo énfasis en las estrategias metodológicas aplicadas por las facilitadoras, aspectos que responden a lo solicitado en el

segundo objetivo de investigación. Con la idea de reconstruir, ordenar y clasificar las experiencias vividas, utilicé dos técnicas ya mencionadas: entrevistas a profundidad y talleres. En relación con las entrevistas a profundidad (ver anexo 3), me enfoqué en tres poblaciones:

- Agentes sociales: con las personas ya mencionadas, orientadora de la Escuela Inglaterra y coordinador del DDH de la Municipalidad de Montes de Oca, en esta ocasión con preguntas relacionadas a la percepción del proceso educativo y sus resultados desde una perspectiva institucional.
- Personas participantes directas: cinco estudiantes que formaron parte del proceso y tuvieron una presencia constante y activa, a quienes se les realizaron preguntas en torno a las vivencias recordadas a lo largo de los años en el proyecto.
- Personas participantes indirectas: tres madres encargadas de las personas estudiantes, a las cuales realicé preguntas que buscaban comprender su percepción del proceso y los resultados observados en sus hijos o hijas.

Por otro lado, bajo la necesidad de dialogar y reflexionar sobre la experiencia metodológica, se realizaron dos talleres más con las facilitadoras de la Asociación R3M, se aplicó la propuesta de forma flexible a lo largo de dos sesiones de cuatro horas cada uno. Las sesiones permitieron recordar, profundizar y validar datos e ideas de forma colectiva entre las facilitadoras y mi persona, reflexionando de forma conjunta acerca de las estrategias metodológicas, los resultados obtenidos e impresiones del proceso vivido desde la mediación pedagógica. Con el conocimiento apropiado, prosigo a continuación con el análisis de la información obtenida.

3.5.4 Cuarto momento: Reflexiones de fondo

A partir de la documentación obtenida en las tres técnicas aplicadas (documentación de los datos, talleres y entrevistas a profundidad), logré desprender información de primera mano

construida de forma colectiva y complementada por mi persona, obteniendo observaciones e insumos que permitieron una perspectiva más completa de lo investigado. Es acá donde considero beneficioso el uso la técnica de triangulación con la cual logré ampliar y relacionar la información obtenida, se dice además que esta técnica:

Comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno. Al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se sobreponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas si se suman. La triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos (Okuda & Gómez, 2005).

En esta etapa logré dar respuesta a los primeros dos objetivos de investigación planteados. Por un lado, se puntualiza sobre la coyuntura en la que se desenvuelve el proyecto *Removernos: niñez en movimiento*, a partir de la contextualización histórica que le caracteriza y los actores organizacionales que le acompañaron. Por el otro, se reconstruye el proceso vivenciado enfocado en la experiencia metodológica aplicada a lo largo de los tres años del proyecto, identificando el camino recorrido, las estrategias utilizadas y las percepciones tanto de las facilitadoras, de las personas participantes como de las gestoras y propulsoras del proyecto.

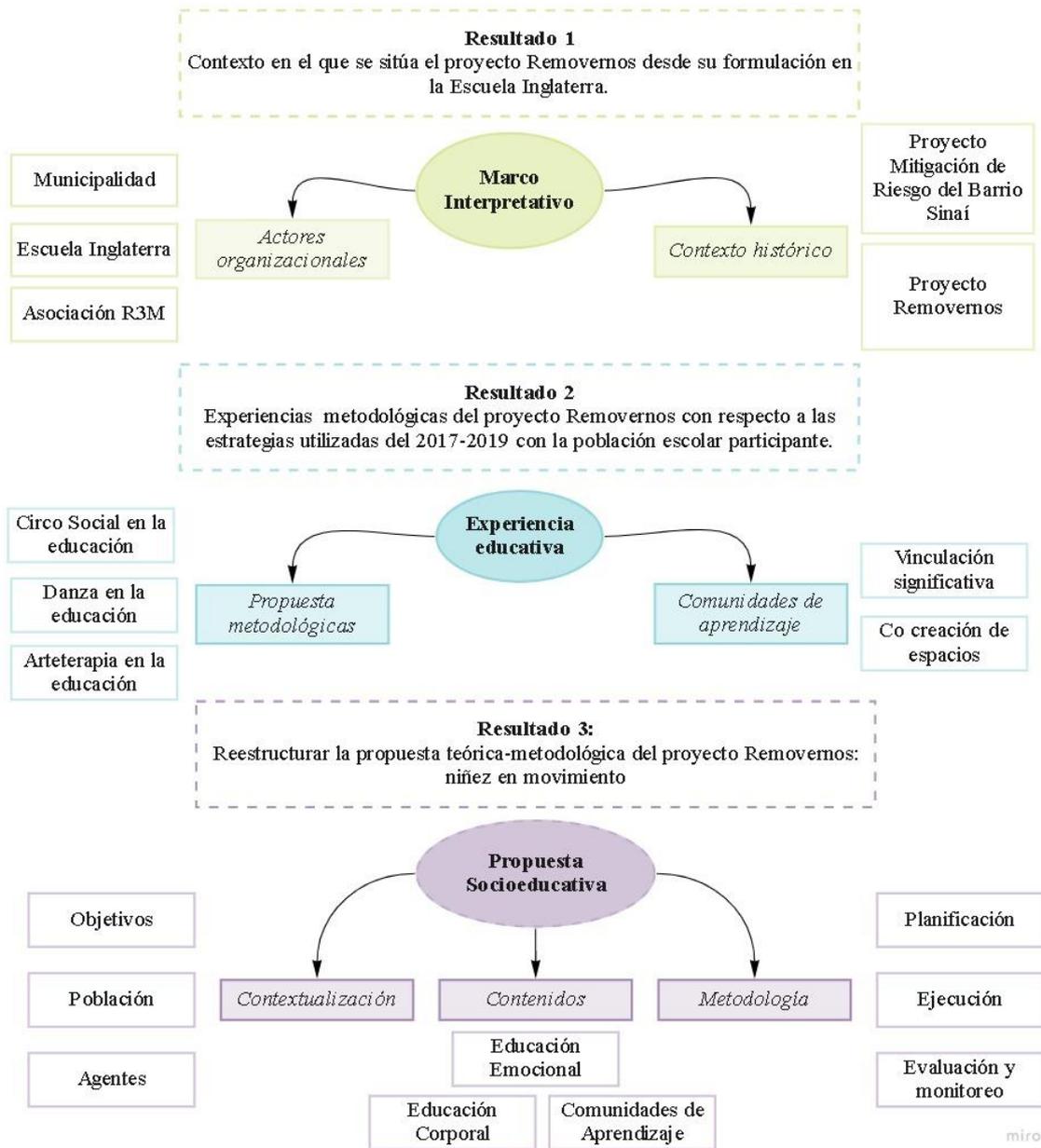
3.5.5 Quinto momento: Los puntos de llegada

Para finalizar, a partir del análisis de la información logro generar conclusiones y recomendaciones del proyecto vivido del 2017 al 2019, y a partir de esta información conceptualicé y estructuré una propuesta teórica-metodológica desde el abordaje del cuerpo por medio de la danza con población escolar, para su posible práctica en procesos socioeducativos de educación no formal.

3.6 Categorías de análisis

Para el análisis de esta investigación cualitativa se utilizan categorías y subcategorías que guían esta investigación, en la siguiente figura muestro una mejor comprensión de dichas categorías.

Figura 4: Categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia. 2022.

3.7 Alcances y limitaciones

Tanto los alcances como las limitaciones son atravesadas por mi subjetividad, comprendiendo que la objetividad de los resultados en una investigación cualitativa se ve permeada por la subjetividad de quien los describe. Asimismo, recalco, a modo de alcances, que la investigación generó información estructurada, confiable y concreta para la comprensión amplia del proyecto, la misma también brinda un panorama claro sobre el camino recorrido, sus capacidades, potencialidades y aspectos de mejora en relación con sus estrategias metodológicas, a partir de esto se busca estructurar dichas faltantes en una propuesta teórica-metodológica consecuente a lo investigado; además, dicho documento logra plantear la danza como una herramienta necesaria para el abordaje del cuerpo dentro de procesos socioeducativos de educación no formal.

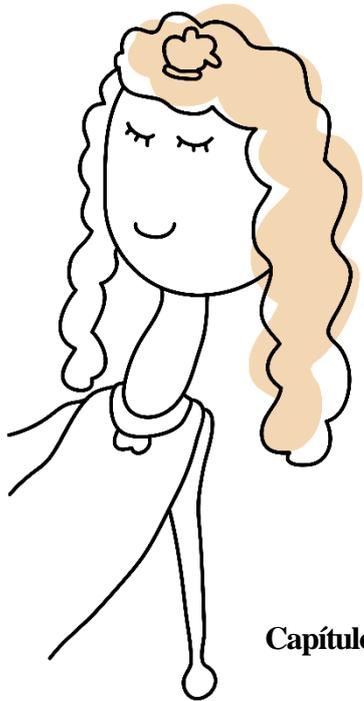
En relación a las limitaciones, identifiqué dos puntos importantes; por un lado, en las sesiones de grupo focal solo se contó con la participación de una de las dos facilitadoras del proceso, quien a pesar de estar anuente a brindar gran cantidad de análisis y reflexión, limita el espectro de la información obtenida; por el otro, el contexto en el que se desarrolló este documento fue el de la pandemia sanitaria por el virus Covid-19 (2020-2022), esto generó modificaciones en relación al cronograma general y a la presencialidad de las entrevistas con las niñas y niños, ya que a pesar de logramos adaptar a la virtualidad hubo un retraso en relación a los tiempos establecidos con originalmente.

3.8 Consideraciones éticas

Para la “recuperación del proceso vivido” que esta investigación plantea, se requiere que las personas participantes se involucren y compartan información de índole personal y / u organizacional; por lo tanto, considero prioritario el uso del Formulario de Consentimiento Informado avalado por el Comité Ético-Científico, UCR, 2017 (ver anexo 5), con el fin de velar y garantizar la confidencialidad de las personas que brindaron información,

salvaguardando además los aspectos éticos de la investigación. Dicho documento se realizó tanto con las personas mayores de edad con quienes se llevaron a cabo las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal, como con las personas menores de edad, quienes en fueron participantes del proyecto *Removernos*.

La utilización de este instrumento implicó la lectura de la presente investigación, procuré ser transparente acerca de ella, explicando el tema, los objetivos, los alcances y las limitaciones. Se enfatizó de forma clara y concisa que el uso de la información es para fines exclusivos de la investigación, además las personas menores de edad estuvieron acompañadas por las personas encargadas para la realización de las entrevistas. De igual forma, recalco que todas las personas participantes forman parte de este proyecto bajo su voluntad, y además poseen el derecho para retirarse o negarse a continuar en cualquier momento del proceso. Para finalizar, se le brindó a las personas participantes la información básica (teléfono, correo electrónico) de la investigadora y de la institución (LAENF-EAE-UCR), en caso de ser necesario el contacto posterior. Bajo estos supuestos, se procuró que toda decisión tomada fuera una decisión informada.



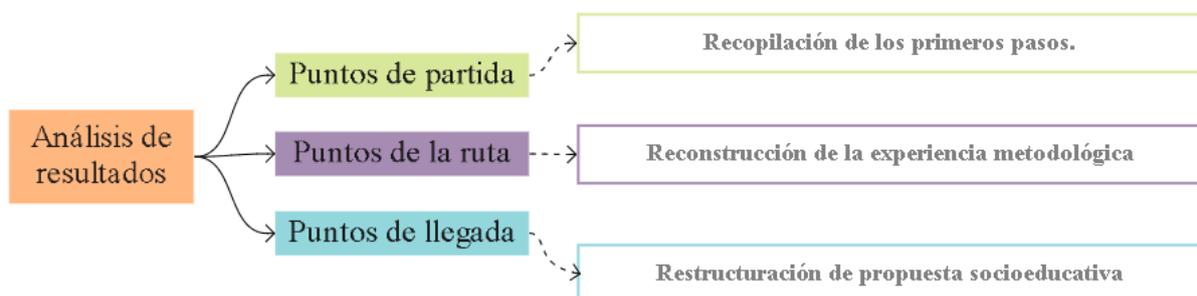
Capítulo 4: Análisis del Camino Recorrido

En este capítulo me sumerjo en el mundo de *Removernos*, envuelta en una espiral dinámica y creativa que se alimenta de experiencias del pasado y se enfrenta a reflexiones del presente. Les invito a entender los cuerpos como lugar sensible de información; el movimiento como un medio para conectar con el propio cuerpo y con los otros que le rodean; la danza como una estrategia educativa experiencial; y los procesos socioeducativos como un viaje con diversos caminos y posibilidades. Este apartado es el resultado de un caminar en conjunto con las personas involucradas, con quienes observamos, recordamos y apalabramos aquello que sucedió, deteniéndonos en aspectos significativos, así como en sutilezas que dan sentido a su reconstrucción.

Removernos: niñez en movimiento, es un proyecto que contiene muchas vertientes de información, sin embargo, este documento tiene límites, los cuales fui demarcando y priorizando desde mi visión como investigadora. Los parámetros en esta selección se encuentran en función una mayor profundización en torno a los objetivos planteados; por lo tanto, en este capítulo presento, interpreto y discuto los resultados de la reconstrucción de la experiencia vivida en tres puntos: de partida, de la ruta y de llegada.

Los puntos de partida hacen referencia al contexto histórico en el que se situó el proceso y los principales actores organizacionales que lo componen. Los puntos de la ruta se relacionan con las experiencias metodológicas desarrolladas por las facilitadoras a lo largo del proceso. Finalmente, los puntos de llegada reestructuran la propuesta socioeducativa realizada durante el proceso a partir de la información encontrada. Simplifico la división de estos puntos:

Figura 5: Análisis de resultados



Por otro lado, la información del análisis proviene de entrevistas realizadas a actores institucionales, participantes y madres de las personas participantes que se involucraron durante el proyecto; además, analicé documentos, informes y programas generados por las diferentes entidades. Para la organización y comprensión de la información, las personas que fueron colaboradores e informantes claves se identificarán de la siguiente manera:

Tabla 2: Identificación de personas actoras sociales.

Descripción	Organización	Abreviatura	Instrumento
Entrevista 1 Persona Experta	Municipalidad	Gerardo	Entrevista a profundidad
Entrevista 2 Persona Experta	Municipalidad	Abel	Entrevista a profundidad
Entrevista 3 Persona Experta	Escuela Inglaterra	Gianina	Entrevista a profundidad
Entrevista 4 Participante	Persona participante	P1	Entrevista a profundidad
Entrevista 5 Participante	Persona participante	P2	Entrevista a profundidad
Entrevista 6 Participante	Persona participante	P3	Entrevista a profundidad
Entrevista 7 Participante	Persona participante	P4	Entrevista a profundidad
Entrevista 8 Participante	Persona participante	P5	Entrevista a profundidad
Entrevista 09 Madre	Madre encargada	M1	Entrevista a profundidad
Entrevista 10 Madre	Madre encargada	M2	Entrevista a profundidad
Entrevista 11 Madre	Madre encargada	M3	Entrevista a profundidad
Talleres: facilitadoras	Asociación R3M	Andrea, Michelle, Sol.	Taller

Otro aspecto importante de mencionar, son las categorías y subcategorías que fueron usadas para procesar y recuperar la información para el análisis de los resultados, las cuales son:

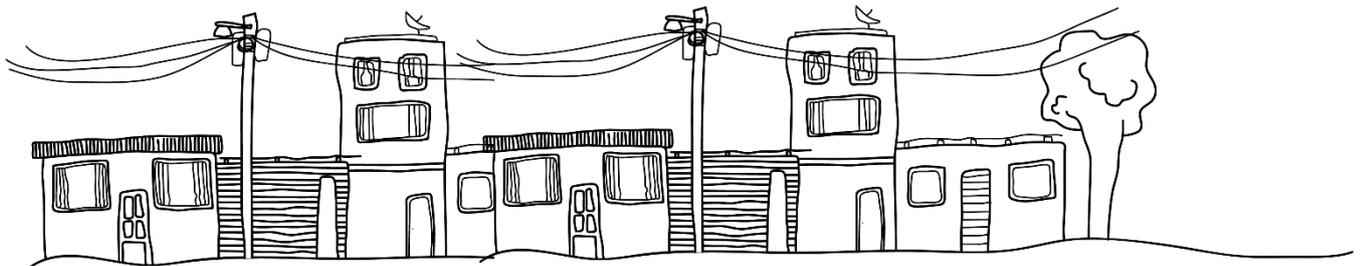
1. Marco interpretativo: contexto histórico, actores organizacionales.
2. Experiencia educativa: propuestas metodológicas, comunidades de aprendizaje
3. Propuesta Socioeducativa: contextualización, contenidos, metodología.

Considerando lo anterior, y con la intención de sistematizar la experiencia vivida en *Removernos: niñez en movimiento*. describo los diversos puntos mencionados en los siguientes apartados:

- 4.1 PUNTOS DE PARTIDA: Recopilación desde los Primeros Pasos.
- 4.2 PUNTOS DE LA RUTA: Reconstrucción de las Experiencia Metodológicas.
- 4.3 PUNTOS DE LLEGADA: Restructuración de la Propuesta Socioeducativa.

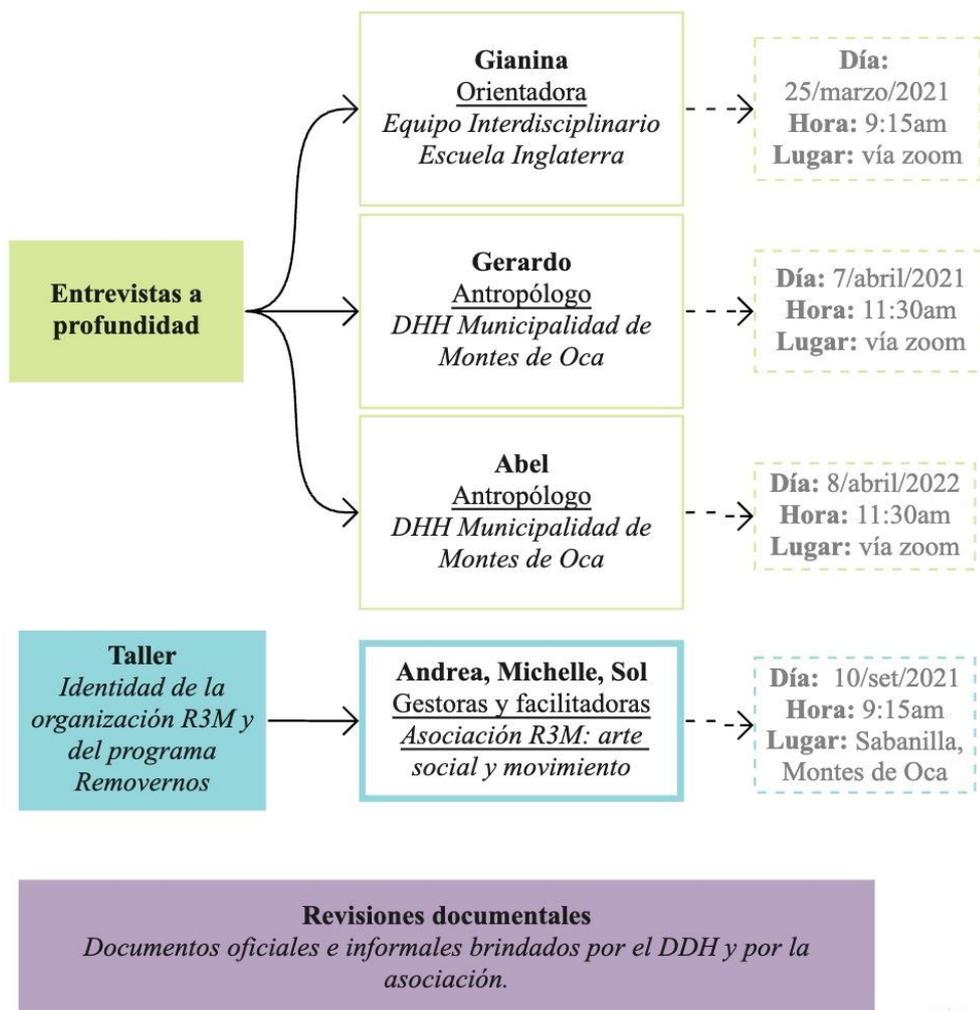
Análisis del Camino Recorrido

4.1 PUNTOS DE PARTIDA: Recopilación desde los Primeros Pasos



En este primer momento, busco encuadrar la historia y trayectoria del proyecto haciendo referencia al primer objetivo específico: determinar el contexto en el que se sitúa el programa *Removernos* desde su formulación en la Asociación R3M: arte social y movimiento. La información que utilizo para abordar dicho objetivo proviene de una serie de técnicas realizadas a lo largo de este proceso de investigación, las cuales presento en la siguiente figura:

Figura 6: Puntos de partida - momentos y técnicas.

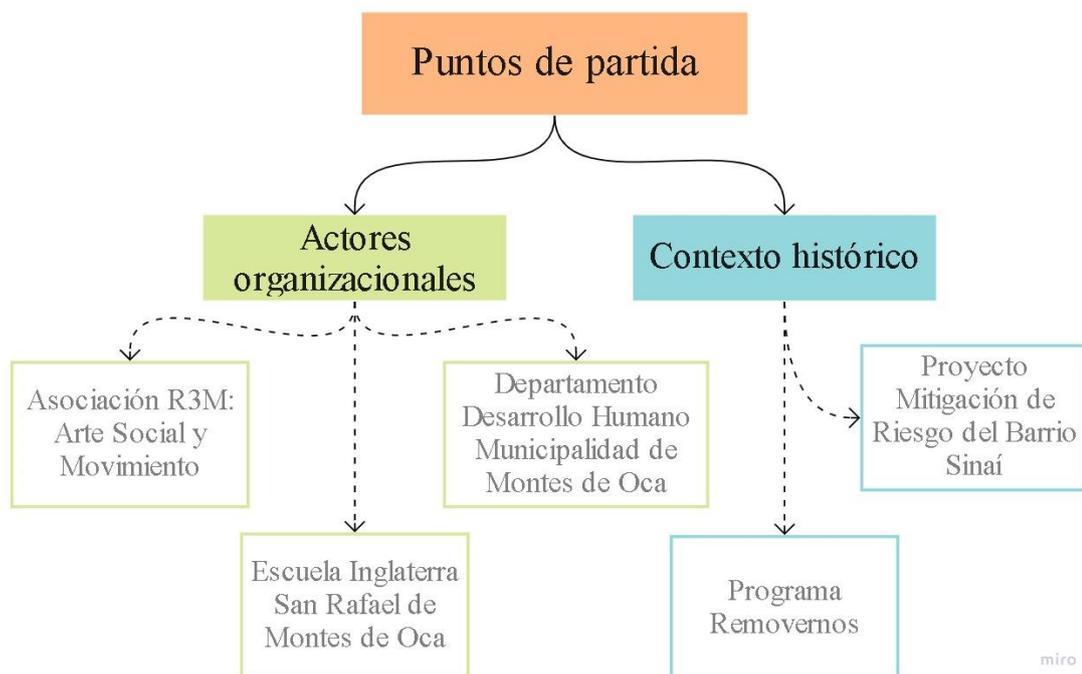


Fuente: Elaboración propia. 2022

A partir de la información obtenida, propongo el marco interpretativo del proyecto, en el cual se categoriza la información en dos apartados: los actores organizacionales y el contexto histórico. Como se muestra en la figura 6, el abordaje sobre los actores organizacionales

incluye la interpretación de Abel y Gerardo como gestores del Departamento de Desarrollo Humano (DDH) de la Municipalidad de Montes de Oca, Gianina como orientadora del centro educativo Escuela Inglaterra, y además de Andrea, Michelle y Sol como gestoras socioculturales la Asociación R3M: Arte Social y Movimiento. Por su parte, dentro del apartado del contexto histórico organicé la información en torno a los programas que han amparado el proceso, haciendo énfasis en el proyecto municipal *Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí* y el programa *Removernos* que engloba el trabajo socioeducativo con la población infantil y adolescente. La siguiente figura esquematiza estos dos apartados a los cuales hice referencia:

Figura 7: Puntos de partida - Estructura



Fuente: Elaboración propia. 2022

4.1.2 Actores organizacionales

Un proceso socioeducativo está acompañado de muchas personas y organizaciones que van tejiendo hilos en la construcción de las historias. Esta compañía nutre, transforma, aporta y moviliza las propuestas que se están realizando, *Removernos* no es una excepción ante ello. El proceso se mantuvo por el acompañamiento de personas que aportaron desde distintos lugares: gestionando el proyecto, defendiendo el espacio, exigiendo presupuesto, facilitando materiales o alimentación, brindando críticas constructivas o acompañando tanto a las personas participantes como a las facilitadoras.

Aunque son muchas las personas y organizaciones que colaboraron durante el proceso, me enfoco en tres actores que considero fundamentales para la realización del proyecto, la cuales, como mencioné, son: la Municipalidad de Montes de Oca, La Escuela Inglaterra y Asociación R3M, es decir, el gobierno local, la institución pública educativa y la organización no gubernamental.

4.1.2.1 Departamento de Desarrollo Humano: Municipalidad de Montes de Oca

Al discutir sobre el Departamento de Desarrollo Humano (DDH) de la Municipalidad de Montes de Oca, considero importante ubicar brevemente el cantón y el gobierno local en el cual se desenvuelve, para posteriormente profundizar sobre las labores del DDH.

El cantón de Montes de Oca se fundó el 02 de agosto de 1915, y el 18 de marzo de 1916 se inaugura la municipalidad. Este gobierno local, según MIDEPLAN (2012), abarca un total de 49.132 personas en el 2011, distribuida en cuatro distritos: San Pedro, Mercedes, San Rafael y Sabanilla. San Pedro es el distrito con mayor cantidad de personas, seguido por Sabanilla, en tercer lugar San Rafael y, como último distrito, Mercedes. Sin embargo, “es importante resaltar que el distrito de San Rafael presenta un incremento en la población del 31%, con respecto al

Censo del año 2000” (MIDEPLAN, 2012, p.28). Este último resultado puede ser a consecuencia de factores relacionados tanto al desarrollo urbanístico como al crecimiento desordenado en asentamientos informales, tema en el cual profundizaré más adelante.

Montes de Oca como cantón es reconocido como la cuna de la educación superior, ya que es el cantón con mayor número de universidades del país, tanto públicas como privadas. Lo anteriores una característica de gran relevancia porque esta zona presenta índices de Desarrollo Humano y de Competitividad sobresalientes a nivel nacional (MIDEPLAN, 2012). Por otro lado, la mayoría de la población en Montes de Oca está catalogada como urbana, a excepción del distrito de San Rafael, el cual fue declarado como rural:

Hace poco tiempo se cataloga a San Rafael como una zona rural, esto nos llena de mucho orgullo haberlo logrado oficializar, porque a pesar de que a nivel interno en la municipalidad conocemos la situación económica, social, ambiental, educativa, y entendemos la diferencia grande que existe entre este y los demás distritos de Montes de Oca, la información oficial no le daba respaldo a la realidad de la población. Este cambio nos permite a nosotros como institución exigir presupuestos y abordar la población de formas específicas procurando la equidad en el cantón. (Abel, 8 abril, 2022).

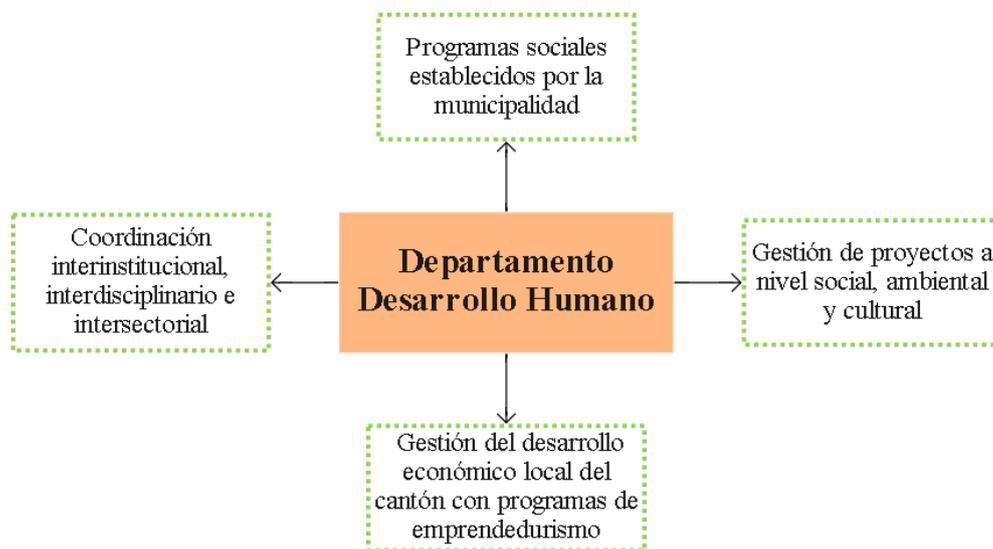
Partiendo de la descripción del territorio que abarca la Municipalidad de Montes de Oca, me permito describir de forma general su estructura. Dentro de la institución existen departamentos que trabajan temáticas relacionadas a servicios básicos, infraestructura, ambiente, a lo social, entre otros, los cuales abordan las diferentes necesidades de las comunidades. En este apartado hablaré específicamente del Departamento de Desarrollo Humano el cual gestionó el proyecto que facilitamos desde la Asociación R3M. El Plan

Estratégico Municipal describe que el DDH en su enfoque en el desarrollo humano cantonal procura:

Más y mejores oportunidades y capacidades para que las personas, independientemente de sus características y diferencias, tengan una buena vida, respetando a su vez a los demás. Las decisiones sobre esas condiciones materiales, culturales, institucionales, comunitarias deben ser definidas libremente por las personas a través de sus organizaciones y grupos, en diálogo con las autoridades e instituciones locales (MIDEPLAN, 2022, p.9).

Dentro de este plan existe el eje de trabajo *gestión social integral*, alrededor del cual el DDH dirige su accionar para la gestión de sus proyectos. Los informantes Abel y Gerardo concuerdan sobre las labores del departamento, las cuales organicé en la siguiente figura:

Figura 8: DDH - Líneas de acción



Fuente: Elaboración propia. 2022

Todas estas líneas de acción están dirigidas a la población de Montes de Oca y buscan hacer énfasis en comunidades que se encuentren en condiciones de riesgo social, tal como menciona Abel:

Desde estos proyectos buscamos coordinar a nivel interinstitucional ya sea con entes públicas u organizaciones no gubernamentales, esto da mayor fuerza a los proyectos que desarrollamos porque entonces el departamento potencia lo que ya sucede y le da solidez o guía, estas coordinaciones han dado pie a algunos como: Proyecto Equidad de Género, Proyecto Conjunto: Redes de convivencia comunidades sin miedo y Proyecto Mitigación del Riesgo del Barrio Sinaí en San Rafael (9 abril, 2022).

El último aspecto mencionado, la Mitigación del Riesgo del Barrio Sinaí, es uno de los proyectos enfocados en el trabajo con las comunidades en mayor vulnerabilidad social; como se mencionó anteriormente, San Rafael es una zona rural que en pocos años su crecimiento poblacional sigue aumentando en condiciones desiguales. Dentro de los documentos analizados se menciona lo siguiente:

En los últimos años y en particular el distrito de San Rafael se ha visto afectado por el crecimiento desordenado, consecuencia de la falta de controles institucionales sobre algunas zonas del cantón; en particular los asentamientos informales conocidos como Sinaí, Callejón de Rigo y Villa Esperanza, dicha problemática acarrea además una serie de conflictos de orden sociocultural (Municipalidad de Montes de Oca, 2021, p.4).

La iniciativa “Proyecto Mitigación del Riesgo: en el Asentamiento Sinaí” surge enfocada en dichas comunidades, se trata de una estrategia que desarrolla el DDH y que busca generar enlaces con organizaciones de la comunidad e instituciones que puedan mutuamente dar soporte y seguimiento a estas iniciativas. Es acá donde aparecen dos actores importantes, los cuales son esenciales para esta investigación y también de gran relevancia para el departamento en el desarrollo de sus objetivos: la Escuela Inglaterra de San Rafael, y la Asociación R3M arte social y movimiento.

4.1.2.2 Escuela Inglaterra, San Rafael Montes de Oca

La Escuela Inglaterra es una institución pública fundada en 1936, posee una matrícula de alrededor 600 estudiantes con edades de 6 a 14 años, los cuales provienen de la zona de San Rafael de Montes de Oca. La mayoría de la población que alberga este centro educativo son provenientes de Barrio Sinaí, Callejón del Rigo y Villa la Esperanza. Según el informante Gerardo, en estos espacios la mayoría de las personas viven en familias ampliadas con una alta densidad en unidades habitacionales, además poseen una baja escolaridad, empleos informales y bajos ingresos, agrega además que “son niveles de pobreza importantes en esta institución, más de un 40% de la población de la escuela provienen del Barrio Sinaí y alrededores” (7 abril, 2021). La orientadora de la institución, Gianina, refuerza lo mencionado y agrega que la escuela posee desigualdad y contraste socioeconómico, pues “por un lado existen familias de alto nivel económico y por otro lado muchas familias en condiciones de pobreza sustanciales, la mayoría de la población, esto conlleva a que la escuela tenga características muy diversas y complejas” (25 marzo, 2021).

Además, tanto Gerardo como Gianina agregan un componente que declaran esencial para comprender la población asistente a la escuela, y es el aspecto migratorio, ya que al menos un 30% de la población se encuentran en condición de refugio y sin documentos regulares de migración, lo cual agrava la situación laboral, de pobreza, de salud y de educación: “podría también deducirse que esta característica dificulta el sentido de pertenencia, e incide en un liderazgo comunal débil, lo que obviamente limita del sentido de comunidad para así lograr la organización y lucha por mejoras comunales” (Gianina, 25 marzo, 2021). Estas particularidades de la población colocan a las familias en situaciones de alta vulnerabilidad social:

Tenemos que entender que muchos de la niñez de la comunidad asisten sin la posibilidad de ir desayunados, sabemos que muchos solamente comen en la escuela, es decir, son sus únicas comidas del día. Son condiciones de pobreza extrema de muchas de estas familias, que no sólo proceden del asentamiento Sinaí, sino también de otros barrios aledaños a la escuela con situaciones similares (Gerardo, 7 abril, 2021).

El contexto de la niñez que forman parte de la escuela viene acompañado de consecuencias importantes a nivel académico, relacionadas a un alto porcentaje de ausentismo y repitencia. Por lo tanto, la institución menciona el desafío sobre la necesidad de potenciar en la comunidad la pertenencia barrial, además de la urgencia por sensibilizar a las madres y padres en torno a la importancia de la educación formal en el desarrollo de sus hijos e hijas.

Es así como los retos que enfrenta la institución no solo están relacionados a la dimensión educativa, sino también a las áreas socioeconómicas, migratorias, culturales, y otras que convierten a la Escuela Inglaterra en un centro educativo de “atención prioritaria” dentro del Ministerio de Educación Pública. Esta categoría produce que la institución cuente con becas económicas, apoyo para mantener el servicio de comedor de forma permanente a lo largo del año, además de servicios de terapia de lenguaje, aula integrada, apoyo fijo para problemas de aprendizaje, trastornos emocionales y de la conducta, así como con un equipo interdisciplinario para la atención estudiantil, constituido por una persona profesional en psicología, orientación y sociología que atiende las situaciones del área socio-afectiva.

Otro aspecto importante de mencionar para esta investigación es que instituciones como la Municipalidad de Montes de Oca priorizan este centro educativo para el desarrollo de proyectos comunitarios dado las condiciones mencionadas:

Desde el DDH se vincula la escuela a todo lo relacionado a Sinaí porque es una institución de gran importancia, donde reciben a la población con mayores problemáticas socioeconómicas de la zona de Montes de Oca, además está todo el equipo de atención interdisciplinaria que agregan una intervención más integral al abordaje que se hace en la comunidad, y es que el acercarnos desde la escuela de cierta manera genera un vínculo más “orgánico” porque son los chicos y las chicas de los asentamientos quienes se acercan a la escuela para su proceso académico (Abel, 8 abril, 2022).

El equipo interdisciplinario, principalmente el de orientación, es el que suele vincular, gestionar o fiscalizar proyectos externos con la escuela. Con relación a procesos socioeducativos, este equipo gestiona los proyectos dando sustento, promoviendo y defendiendo espacios dentro y fuera de la institución. Al respecto, Gianina indica lo siguiente: “buscamos constantemente alianzas en donde se generen experiencias integrales para los espacios de socialización y de construcción de identidad de la niñez” (25 marzo, 2021); se busca, entonces, asumir la responsabilidad que posee una escuela como ente activo de una comunidad.

Desde mi acercamiento con el equipo interdisciplinario, me atrevo a decir que sus integrantes accionan desde una visión sensible de la educación, y es acá donde el sentido de la escuela trasciende de su función como educación formal y logra potenciar la sinergia entre el centro educativo y su relación con el contexto en el que se encuentra: “nuestro ideal es poder generar un vínculo fuerte entre la comunidad y la escuela, y que la comunidad incorpore la escuela como una alternativa de respuesta, de apoyo para incidir de alguna manera sobre las problemáticas que vive el estudiantado” (Gianina, 25 marzo, 2021).

A lo largo de los años, este equipo se ha vinculado con instancias e instituciones de la comunidad, desarrollando proyectos que han sido de gran relevancia para los procesos formativos de la escuela, los cuales benefician a mediano y largo plazo a la comunidad estudiantil. Entre estas organizaciones se encuentran: la Municipalidad de Montes de Oca, la Universidad de Costa Rica, CITS, organizaciones no gubernamentales como *Transforma*, *RET*, *GAIA*, *SOLCA*, *Colegio Calasanz*, *Masaya*, y *Asociación R3M arte social y movimiento*. Esta última organización es esencial para el desarrollo de esta investigación, porque fue la encargada de ejecutar el proyecto con los y las estudiantes, por lo cual considero necesario describirla en el siguiente apartado.

4.1.2.3 Asociación Rem Arte Social y Movimiento

¿Nació de una idea? No, nació de muchas ideas, de muchas semillas,
y de muchas semillas nació **árbol**.

Árbol crece hacia toda dirección, mientras crece hacia arriba
más crece hacia abajo, mientras más va a un lado más va para el otro.

Árbol cambia, se transforma, se multiplica, parece más un rizoma.

Árbol tiene vida propia, camina, cambia de tierras, escucha, acciona.

Árbol resiste y a veces desiste, a veces rompe, avanza y rompe de nuevo.

Árbol es necia, inquieta e inocente, juega y se permite descubrir el agua tibia.

Árbol no está sola, jamás, se conecta con el afuera constantemente
y es una red que se ramifica.

Árbol se pregunta todo y a cada pregunta busca muchas respuestas.

Árbol es R3M y es un experimento para convivir
con el afuera y con el adentro también.

(R3M, producto taller, 10 setiembre, 2021)

Utilizo la metáfora de árbol en femenino para reconstruir el camino de la asociación, buscamos juntas definir lo que es “árbol”, lo que son sus raíces, su tronco, sus frutos, y como estos se entremezclan y se nutren entre sí. Al hablar sobre las raíces, hago referencia al concepto creado colectivamente:

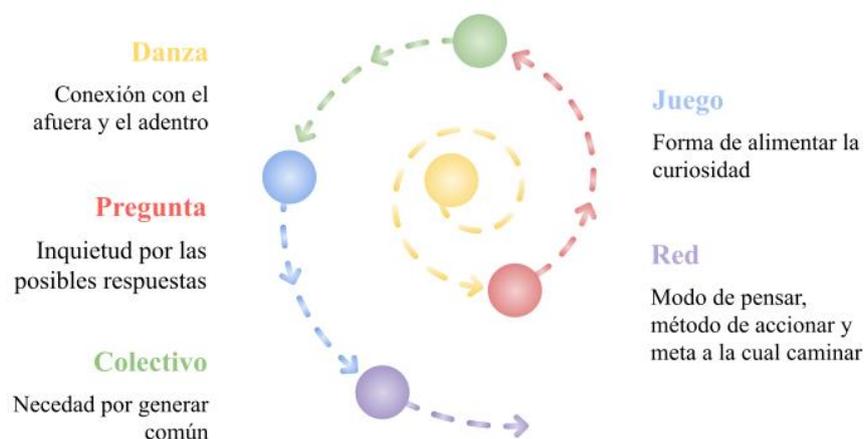
Creemos que las raíces son lo más sensible, es el primer contacto con el mundo, nutren el árbol y atraviesan la tierra para abrir espacio. Las raíces son también nuestra historia, están bajo tierra, no todas las personas las ven, pero nosotras sabemos que están ahí. No sabemos si los frutos generan raíces o si las raíces fortalecen el tallo o si el tallo da los frutos, todo se mezcla, todo se alimenta, todo nos genera, lo que sí sabemos es que las raíces nos dan sostén, mientras más crecen nuestras raíces, más crece nuestro árbol y cuando algo se estanca, volvemos a ellas las reforzamos, presionamos, nutrimos y seguimos creciendo (Producto taller, 10 setiembre, 2021).

R3M arte social y movimiento está conformada por cuatro mujeres: Andrea, Michelle, Sol y mi persona, nos conocimos en el 2012 como parte de un proceso universitario y continuamos acuerpándonos durante cuatro años de la formación en la carrera de danza de la Universidad Nacional. A lo largo de este tiempo realizamos ejercicios académicos y colaboraciones independientes y, sin saber el camino hacia donde nos dirigíamos, se fue fortaleciendo una amistad caracterizada por la comunicación, el apoyo mutuo y el intercambio de saberes. Esta amistad, que a su vez está acompañada de un camino profesional conjunto, trae como consecuencia la conformación del Colectivo R3M. En el 2016, inicia la gestión conjunta de una serie de proyectos relacionados al arte educación y al arte escénico, y es hasta el 2021 que se formaliza el vínculo a través de la figura jurídica de asociación, en donde nos definimos como:

Una asociación artística con enfoque social que promueve espacios de movimiento corporal y educativo, en donde convergen las artes escénicas, la educación y la gestión a través de experiencias socioculturales y proyectos socioeducativos que fomentan los intercambios de saberes (Asociación R3M, 2021, p.10).

A lo largo de este camino, la organización ha ido fortaleciendo sus raíces y en ellas se encuentran, por un lado, su identidad como agrupación, y por otro, los conocimientos académicos y prácticos que dirigen su accionar. Para iniciar con lo referente a la identidad comparto, la siguiente imagen como recapitulación de la información obtenida:

Figura 9: R3M - Identidad



Fuente: Elaboración propia. 2022

Como se muestra en la Figura 9, a lo largo del taller realizado encontramos cinco pilares que constituyen la identidad de la asociación, lo cual nos llevó a colocar la información en una espiral en el que todos estos puntos se encuentran interconectados y se nutren entre sí. Me permito describir a continuación estos cinco pilares.

Para iniciar, identificamos como esencial la necesidad colectiva de relacionarse con el mundo desde el cuerpo a través del movimiento y la expresión corporal, encontrando en la danza ese lenguaje común sensible que nos permite conectar tanto con el afuera como con el adentro, un método para investigarnos a nosotras mismas y al contexto que nos rodea. Esta forma de explorar nos ha generado inquietudes en torno al sentido de la danza, lo escénico, lo

socioeducativo y cómo convergen en el accionar de una misma organización. Buscando entender y justificar aquello que hacemos, aparece la pregunta como otro pilar de nuestra identidad:

Conforme hemos encontrado respuestas vamos generando nuevas preguntas, que hacen que la pregunta como tal sea constante, vemos una necesidad por “laborarear” todo y alimentar las inquietudes que los mismos procesos nos exigen, esto nos lleva a siempre estar buscando respuestas, pero no en la búsqueda de “la verdad”, sino más bien en abrir diferentes posibilidades y movernos en torno a estas que encontramos como organización (Andrea, producto taller, 10 setiembre, 2021).

En la travesía de hallar posibilidades a estas preguntas es que se manifiesta otro pilar importante, y es la insistencia en que las respuestas que se encuentren sean generadas desde lo colectivo, en el ejercicio constante de ceder, insistir y conciliar para encontrar caminos, a lo cual Michelle agrega: “yo creo que tenemos una gran necesidad por encontrar común, necesidad por conectar con las otras desde la colectividad, esto ha sido importantísimo, porque marca el cómo abordamos nuestro trabajo” (Producto taller, 10 setiembre, 2021, 2022).

En estas búsquedas aparece el juego, “nos damos la licencia permanente de jugar, entrarle a lo que hacemos desde el juego nos descoloca, nos abre puertas y nos permite el error, la inocencia, pero también nos permite llegar a capas de profundidad muy valiosas” (Michelle, 10 setiembre, 2022). Por esta razón consideramos el juego como un pilar, ya que es una forma de encontrar respuestas, pero también alimenta la curiosidad para nuevas preguntas. Además, esto no aparece sólo en las dinámicas internas, sino también en la manera de acercarse tanto a la facilitación como a la investigación escénica, abriendo espacios para conocer y reconocerse, encontrando estrategias y adaptabilidades comunes.

Para finalizar los puntos esenciales encontrados en la identidad de la asociación, sobresale también el sentido de red, viendo las redes como dinámicas que no existen por sí solas, sino que se construyen. A lo largo del camino la asociación apela por las conexiones e intercambios con otras personas, espacios y organizaciones, esto ha permitido un constante crecimiento con el afuera, generando relaciones humanas y profesionales a nivel nacional e internacional:

La red como modo de pensar, como método para accionar y como meta a la cual caminar. Y a veces la veo también como nuestra justificación. Poder compartir conmigo y con las otras, desde la sensibilidad, pero también desde lo que nos resulta estratégico para continuar (Sol, producto taller, 10 setiembre, 2021).

Otro punto que identificamos como raíz de la organización son los conocimientos teóricos y prácticos que poseen las integrantes, conocimientos que viajan desde lo académico formal, hasta aprendizajes que la práctica y la reflexión han generado; sin embargo priorizo en este la formación académica, de la siguiente manera:

Figura 10: R3M - Formación académica



Fuente: Elaboración propia. 2022.

Como se mencionó anteriormente, las cuatro integrantes de la organización tenemos un proceso formativo en común, el Bachillerato en Danza, no obstante, en el camino cada una ha encontrado diferentes líneas que resultan de interés tanto a nivel individual como colectivo,

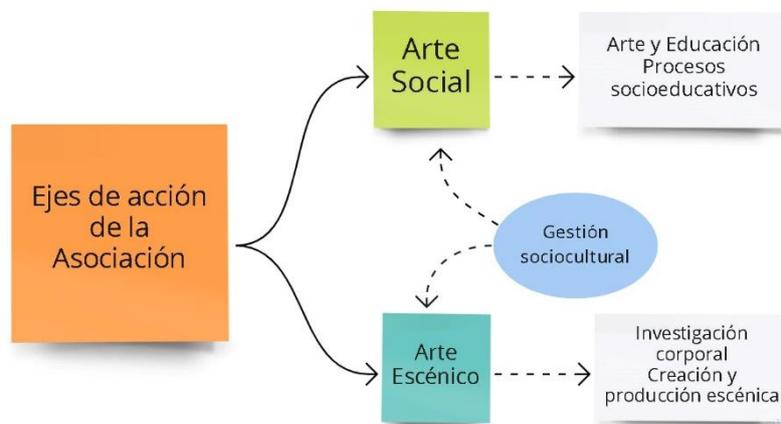
especializándose en áreas relacionadas a la educación, a las ciencias sociales y al arte escénico, estos estudios sostienen un piso común y fortalecen al abordaje interdisciplinar e integral en los diferentes proyectos.

Continuando con la imagen árbol, doy paso a la reflexión en relación con el **tronco** de la asociación, entendiendo este como:

Vemos el tronco como aquello que alberga, acciona y toma un espacio visible en el mundo, como aquello que logramos materializar, viajando de las ideas hacia el accionar. Este tronco es una extensión de muchas raíces hacia un común, con el cual tomamos perspectiva y asumimos una posición (Producto taller, 10 setiembre, 2021).

Desde la gestión de este colectivo, hemos enmarcado nuestro accionar desde dos ejes principales, los cuales se organizan de la siguiente manera:

Figura 11: R3M - Ejes de acción.



Fuente: Elaboración propia. 2022.

El eje arte escénico se encuentra enfocado en dos aspectos: la investigación corporal y la creación escénica. En relación con la investigación corporal se busca generar espacios de laboratorio y exploración a través de la danza, tanto en la facilitación de talleres para estudiantes, como en espacios independientes de entrenamiento colectivo con profesionales del arte escénico. Por otro lado, con la creación escénica podemos decir que nos enfocamos en desarrollar lenguaje coreográfico a través de temáticas, ideas, imágenes o sensaciones,

vinculadas a realidades individuales y colectivas de la agrupación, por lo que se genera obras de danza contemporánea que atraviesan los cuerpos de las intérpretes y se encaminan para ser presentado en diversos espacios y públicos, entendiendo una obra escénica como una posibilidad más de comunicación: “partimos de lo individual que resuena desde lo colectivo, de experiencias que nos atraviesan a nosotras mismas, y buscamos compartirlo nuestra investigación con un público, buscamos conectar, hacer sentir, movilizar” (Andrea, producto taller, 10 setiembre, 2021).

En el eje arte social, se toma de base el arte y la educación para desarrollar procesos socioeducativos en diferentes comunidades con niñez y juventud; estos “buscan fortalecer las herramientas que poseen las comunidades para desenvolverse, reconstruir y enfrentar los desafíos de su cotidianidad, incitando a la transformación de sus propios espacios y realidades” (R3M, 2021, p.12). Dichos procesos requieren tiempo, sus resultados se observan a mediano y largo plazo; además plantean la danza como la principal herramienta y medio para abordar habilidades sociales y emocionales. Es importante también mencionar que:

El arte del movimiento nos ha permitido una conexión con el entorno y con nosotras mismas, creemos en lo sensible y transformador que son estos procesos porque lo hemos vivido nosotras y porque hemos acompañado a muchas personas en estos caminos, cada una desde su proceso y su historia. Con el tiempo nos afirmamos la importancia de estos proyectos, pero también nos reta a seguir investigando diferentes formas de hacer y compartir, en estos mundos que construimos en conjunto a las personas (R3M, Producto taller, 10 setiembre, 2021).

Como parte de esta exploración por encontrar y cuestionar las formas de hacer de la asociación, es que aparece la metodología del programa *Removernos*, en el cual a partir de nuestras diferentes áreas de conocimiento encontramos un piso común en torno a la gestión,

dirección y facilitación de los procesos educativos y las herramientas metodológicas que se vinculan en función a los objetivos planteados en cada proyecto (sobre este aspecto profundizaré más adelante y a lo largo de esta investigación). Como tercer punto con relación a los ejes de acción, mencionamos la gestión sociocultural:

Vemos nuestros ejes de acción como un engranaje en constante movimiento, el arte escénico y el arte social generan conocimiento y se potencian entre sí, por su parte la gestión sociocultural aparece como un componente esencial que nutre esta relación. Se van construyendo constantemente las conexiones artístico-educativas que caracterizan nuestra identidad, y a partir de ellas generamos un acercamiento con la comunidad desde los dos ejes de acción (R3M, 2021, p.12).

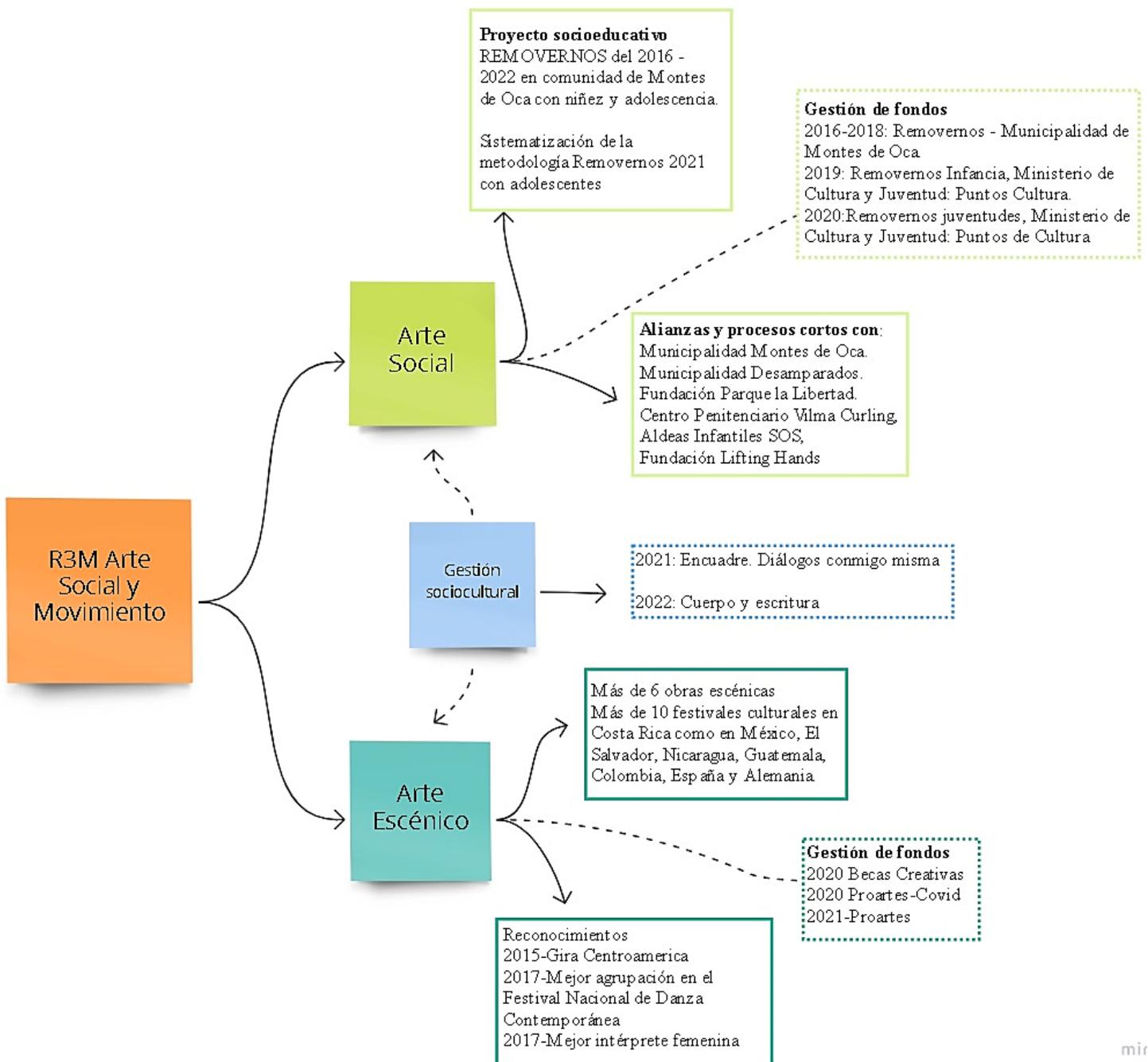
Este último punto no es visto como un eje de acción, si no como una consecuencia de la sinergia entre los procesos socioeducativos y los procesos artísticos-escénicos, gestionando actividades o eventos que buscan el intercambio entre público y artistas, en donde una pieza escénica esté acompañada de talleres, exposiciones plásticas y conversatorios en torno a mismas temáticas, esto incentiva que todas las personas involucradas tengamos un papel activo y se genere intercambio de saberes y experiencias en torno a un mismo objetivo.

Los ejes están caracterizados por lo que llamamos “una manera de hacer”, las cuales se derivan de lo mencionado en torno a las raíces e identidad de la organización, una manera de investigar, accionar y gestionar a nivel escénico, educativo y comunitario. Desde nuestros diversos abordajes buscamos desarrollar procesos sensibles que se encuentran enfocadas en involucrar a las personas y generar experiencias colectivas, viajando entre los conocimientos teóricos-prácticos, las experiencias pasadas y el mismo proceso como tal. Para finalizar la metáfora sobre árbol, haré referencia a los **frutos**:

Los frutos no son el fin último, nunca lo fueron, pero sí son importantes, los vemos como una oportunidad para compartir, es como un viaje de lo íntimo a lo público, cómo esa fruta que alguien más toma, como eso que se comparte, se transforma y que de alguna manera deja de ser nuestro. En el imaginario este fruto no sólo alimenta a otras personas u otros procesos, sino que también alimenta nuestras raíces, nuestro tronco, y a veces a otro fruto también (Producto taller, 10 setiembre, 2021).

Presentaré los frutos mencionados por el colectivo de forma concreta en la siguiente figura:

Figura 12: R3M - Frutos



Como podemos observar en la figura anterior, en relación con el arte social hemos desarrollado el programa *Removernos* a lo largo de cinco años con niñez y adolescencia en la comunidad de San Rafael de Montes de Oca, este mismo proceso trajo consigo una sistematización de la metodología empleada con adolescentes durante el 2022. Por otro lado, durante este tiempo hemos generado alianzas y procesos socioeducativos de pequeño formato con las municipalidades de Montes de Oca, Desamparados, León Cortés, así como con la Fundación Parque la Libertad, Lifting Hands, Aldeas Infantiles SOS y el Centro Penitenciario Vilma Curling. En cuanto a la gestión de fondos públicos, hemos obtenido el apoyo de la Municipalidad de Montes de Oca durante cuatro años como parte de presupuestos extraordinarios, además en dos ocasiones fuimos beneficiarias del fondo Puntos de Cultura del Ministerio de Cultura y Juventud, para la continuidad del proyecto.

Con respecto al arte escénico, hemos creado más de seis obras escénicas, hemos participado en más de diez festivales de danza contemporánea tanto en Costa Rica como en El Salvador, Nicaragua, Guatemala, México, España y Alemania, en este camino hemos desarrollado redes de entrenamiento corporal con artistas escénicas del gremio independiente. Respecto de los reconocimientos, en el 2015 ganamos una gira por Centroamérica con la coreografía *Acopio*, en el 2017 obtenemos dos premios con el Festival Nacional de Danza Contemporánea como Mejor Intérprete y Mejor Agrupación; asimismo, en lo referente al manejo fondos públicos, hemos sido beneficiarias en varias ocasiones por el Ministerio de Cultura y Juventud de las Becas Creativas, RACE y el Proartes en dos ocasiones.

Adicionalmente, en la gestión sociocultural hemos gestionado dos proyectos, por un lado *Encuadre: Diálogos conmigo misma*, un evento que problematiza la temática de género por medio de una pieza escénica, talleres, conversatorios y exposiciones visuales con mujeres de la comunidad de San Carlos; por otro, *Cuerpo y Escritura*, una actividad de intercambio con otras artistas y educadoras que desarrollan procesos literarios sobre arte y educación.

Uno de los frutos mencionados anteriormente es el proyecto *Removernos* con niñez en la comunidad de San Rafael de Montes de Oca, en el cual me enfocaré a lo largo de esta investigación. Para profundizar sobre ello, es importante reconocer la memoria que acompaña el nacimiento y la trayectoria de dicho programa, por lo que seguidamente haré una reconstrucción histórica de los proyectos que lo anteceden.

4.1.2 Contexto Histórico

En febrero del 2016 las gestoras de la Asociación R3M arte social y movimiento, nos acercamos al DDH de la Municipalidad de Montes de Oca con una serie de iniciativas para abordar en la comunidad, y es a partir de este enlace que inicia, en julio del 2016, el proceso con la Escuela Inglaterra como un plan piloto enmarcado dentro de los lineamientos de la municipalidad. Gerardo recuerda, en relación con esto:

Lo tengo muy presente como si hubiera sido ayer, fue hace cinco años, en el 2016, parte de nuestro interés para trabajar con la población era llevar propuestas integrales y más que todo diferentes, sobre todo pensando en expresiones artísticas en donde se repercute, incentiva y motiva al trabajo con estas poblaciones, siempre ha estado en la órbita de nuestro quehacer; desde luego en el 2016 cuando aparece el colectivo R3M, la propuesta que nos hacen concuerda plenamente con nuestro interés y se relaciona muchísimo con un proyecto que ya nosotros llevábamos en marcha. Y recuerdo muy bien en donde el colectivo llega y nos formula un proyecto, inmediatamente buscamos fondos solidarios y con eso subsistimos todo el primer año, posteriormente formulamos el proyecto para el 2017 con una propuesta municipal, ya con antecedentes. Eso pasa con las buenas iniciativas, siempre son recordadas desde sus orígenes, tan sólido ha sido este proyecto que continuamos aquí tantos años después (7 abril, 2021).

Esta primera vinculación marca la relación entre ambas entidades, R3M propone *Removernos: niñez en movimiento* y el DDH propone enmarcarlo dentro de *Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí*, a partir de esto logran consolidar el proyecto en conjunto a la comunidad en la Escuela Inglaterra desde el 2016 hasta el 2019.

Para hacer memoria del trayecto que constituye este proyecto, profundizaré a continuación en las dos iniciativas que dieron sustento a esta experiencia socioeducativa.

4.1.2.1 Proyecto Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí

El *Proyecto de Mitigación de Riesgo de Barrio Sinaí* surge como respuesta a una de las manifestaciones de desigualdad social que vive la comunidad de San Rafael: los asentamientos informales. Estos asentamientos se originan por medio de la organización de personas que realizan ocupaciones de manera informal en terrenos baldíos ya sean públicos o privados. Lo anterior hace que sean entramados sociales de alta complejidad, multidimensionales, multifactoriales y multicausales.

ONU-Hábitat menciona que, en estos asentamientos: “los habitantes se caracterizan por tener vivienda y servicios básicos inadecuados. A menudo, los asentamientos precarios no son reconocidos y no son tratados como una parte incorporada o igual a las demás partes de la ciudad por las autoridades” (2003, p. 10). Sin embargo, con el pasar del tiempo, dichos espacios pueden consolidar composiciones sociales estructuradas y sólidas, en las cuales sus habitantes construyen memorias y vínculos afectivos y defienden sus territorios. Esto les permite visibilizarse frente al Estado y exigir que no les expropie de sus terrenos, además, demandan acciones gubernamentales para que se destinen recursos económicos que atiendan sus necesidades de vivienda digna.

El barrio Sinaí es el primer asentamiento informal de Montes de Oca, el cual se conforma alrededor de 1980, como consecuencia del alto crecimiento demográfico. La

necesidad de mayor territorio en el que pudiesen habitar las familias y personas de la comunidad es la razón por la cual se conforman dos asentamientos más a lo largo de este tiempo, uno en 1990 y el último en el 2014:

Estos tres barrios tienen bastantes diferencias sociales y económicas entre sí, solemos mencionar primero al Barrio Sinaí porque efectivamente es como el corazón de todo este espacio local y el primero que fue formalizando, pero tenemos también Callejón de Rigo y el último sería Villa Esperanza. (Abel, 8 abril, 2022)

La vinculación de las instituciones gubernamentales con los asentamientos informales de la zona, se generaron hasta 30 años después del surgimiento de las mismas; según informes de la DDH y actas de las sesiones municipales, fue a partir de la denuncia planteada por la Asociación de Desarrollo del Barrio Sinaí, la cual propuso en el Concejo Municipal una moción para crear una comisión interinstitucional que diera seguimiento a las nuevas invasiones de tierras en la zona y a las problemáticas relacionadas a estas acciones.

En respuesta a lo anterior, inicia el programa de Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí en el 2011, gestionado por el DDH. Este busca dar respuesta a la solicitud planteada, por medio de la articulación entre la comunidad, instancias públicas y organizaciones no gubernamentales para atender el sector más vulnerable del cantón, tal y como afirma Abel:

Nace con la vinculación de diferentes actores sociales, la UCR, la Escuela Inglaterra y otras fuerzas vivas de la comunidad, además la comunidad se asocia al plan de trabajo que ya estaba sucediendo. El vínculo de la UCR con el DDH en ese momento tenía un trabajo fuerte en el urbanismo, en el ordenamiento territorial en el Barrio Sinaí. Ahí es donde yo considero que el coordinador del momento, Gerardo, ve una oportunidad de trabajo, que era lograr incidir en la comunidad, pero desde lo social. En todo este esfuerzo es que vienen las diferentes organizaciones sociales como ASOCARTE o

R3M y empiezan las iniciativas de la transformación social a través del juego, del arte, de la cultura, y se generan alianzas importantes para el abordaje con la niñez y la adolescencia (Abel, 8 abril, 2022).

El proyecto aborda, desde el 2011 a los 2020, seis ejes centrales: ambiente, vivienda, migraciones, prevención de consumo de drogas, trabajo organizativo con la comunidad, sobre todo con mujeres, y la atención integral a niñez y adolescencia. Al respecto, Gerardo menciona:

En términos generales la idea principal es mitigar los riesgos a los cuales están expuestas las poblaciones más vulnerables de Montes de Oca, sobre todo estos proyectos buscan generar capacidades en la comunidad, para que puedan ellos mismos enfrentar los retos que viven. Estas habilidades y capacidades van tanto del plano individual como en el plano colectivo, tratamos de dar una perspectiva integral al desarrollo de la comunidad, para que los retos sean asumidos directamente por ellos en forma organizada, y en forma complementaria la institucionalidad, la cual estuvo ausente durante muchísimos años (Gerardo, 7 abril 2021).

A lo largo del proyecto, se realizaron mapeos, diagnósticos y estudios con relación a la comunidad, con el objetivo de tener un acercamiento sobre aquellas problemáticas principales, ya que, según Gerardo (2021), no se tenía información fidedigna sobre la situación de las personas que residían en la zona.

Las principales problemáticas sociales, según informes de la Municipalidad, fueron en torno a la pobreza, el desempleo y subempleo, la discriminación, el hacinamiento, las familias extendidas y monoparentales, la desorganización comunal, la inseguridad ciudadana, la violencia intrafamiliar e intracomunitaria y los factores migratorios. Abel (2022) coincide y agrega que uno de los factores que considera transversales es el tema relacionado con el comercio de drogas ilícitas, porque hay conocidas estructuras que se dedican a este tipo de

actividades y tienen bastante control de las dinámicas sociales del barrio, afectando muchas dimensiones de la vida de las personas de la localidad.

Considerando lo anterior, el proyecto busca abordar aquellas problemáticas encontradas desde sus diversos ejes. En su informe de cierre del 2020, Gerardo menciona y resume el trabajo realizado a lo largo 10 años en la comunidad de la siguiente manera:

En este proceso se generaron alrededor de 100 iniciativas (en promedio 10 anuales) que provocaron múltiples efectos en la población. Entre las más importantes tenemos: mejoramiento de la red de electrificación, normalización y regularización de servicios públicos, dotación de medidor colectivo de agua potable, regularización de estatus migratorios de más de 200 personas, capacitaciones diversas y constantes en la escuela Inglaterra, proyectos de danza artística como refuerzo académico para estudiantes con rezago educativo, circo social para niños y adolescentes, capacitación para mujeres emprendedoras, prevención de embarazo adolescente, prevención de violencia hacia mujeres, niños, niñas y adultos mayores, entre otros (Informe Municipal, noviembre, 2020).

Este proyecto de investigación busca abordar la comunidad desde diversas aristas, sin embargo, hago hincapié en una de las iniciativas mencionada en la cita anterior: proyecto de danza artística como refuerzo académico para estudiantes con rezago educativo. Esta es la base sobre la cual se desarrolla la experiencia *Removernos*, y alrededor de la cual busco sistematizar el proceso vivido con la población infantil. Para finalizar, también es importante contextualizar la situación actual de *Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí*, ya que en el 2020, por factores presupuestarios municipales el proyecto fue puesto en pausa, lo que generó una activación en las fuerzas vivas de la comunidad que visibilizó y exigió recursos destinados hacia los barrios con mayor problemática de la zona.

A partir de esto, se forma la *Comisión para el abordaje integral de la situación actual de los asentamientos Sinaí, Villa Esperanza, Callejón de Rigo y alrededores*, quienes demandan la continuidad y además proponen nuevos enfoques que respondan a las necesidades actuales identificadas en el territorio. El resultado de esta organización fue la transformación del proyecto y el seguimiento por parte del DDH en el 2022.

4.1.2.2 Programa Removernos

R1: ¿Qué logra un proceso artístico - educativo?

R2: Logrado removernos.

R3: ¿Removernos? ¿En qué sentido?

R4: En todos lo que un deje que la remueva.

R1: Si lo siento, pero no lo termino de entender.

R2: “Remover” escuchen a ver si algo de esto les resuena, dice:

1. tr. Mover algo, agitándolo o dándole vueltas, para que sus distintos elementos se mezclen.

2. tr. Conmover, alterar o revolver alguna cosa o asunto que estaba olvidado, detenido.

3. tr. Investigar un asunto para sacar a la luz cosas que estaban ocultas.

R3: Suena y resuena. Veámoslo así re - mover - nos, yo diría: “mover” como la acción, “re” como la repetición de esa acción, “nos” como la realización colectiva de esa acción.

R2: Agrego que para removernos tenemos que permitirnos movernos y ser movidas continuamente, o sea hay que querer.

R1: Y es como un volver a.... volver a conectar, volver a aprender.

R4 Todo eso junto! ¿Qué piensan? ¿Le nombramos así?

R3: No... o sea sí, pero no. Es decir, sí, pero si conecto con lo que están diciendo.

R1: Entonces, ¿le llamamos “Removernos”?

(R3M, Producto taller, 10setiembre, 2021)

Desde *R3M: Arte Social y Movimiento* partimos de la inquietud por facilitar un proceso mediado por la danza que no estuviera orientado a desarrollar habilidades artísticas, si no en darle foco a las transformaciones personales que genera un proceso artístico por sí mismo, en eso que nosotras mismas vivimos en nuestros cuerpos como consecuencia de la formación artística.

Partimos de preguntarnos qué fue lo que en ese proceso nos despertó sensibilidades, nos abrió perspectivas, nos conectó con nosotras mismas, con las demás personas y con el entorno. Partimos de percibir eso que nos ha pasado y que también hemos visto en las personas durante los procesos de enseñanza acompañamos, y buscamos plantearlo no como el efecto colateral de un proceso artístico, sino como la base de un proceso socioeducativo. Esta inquietud se convierte en una propuesta, la cual tomó fuerza y se ha transformado durante seis años. Aún seguimos cuestionando su accionar, sus posibilidades y sus limitantes:

Removernos nace en el 2015 problematizando nuestro interés sobre los procesos educativos de danza contemporánea que buscábamos desarrollar. Nos preguntamos: ¿qué fue lo que atravesó nuestro cuerpo más allá de los conocimientos escénicos aprendidos? ¿Qué es eso que logramos sentir y reconocer como aprendizajes de vida? ¿Cómo fue que llegamos a eso? ¿Qué pasaría si el objetivo de enseñanza se enfocara en aquello que trasciende el aprendizaje del mismo arte? (Sol, producto taller, 10 setiembre, 2021).

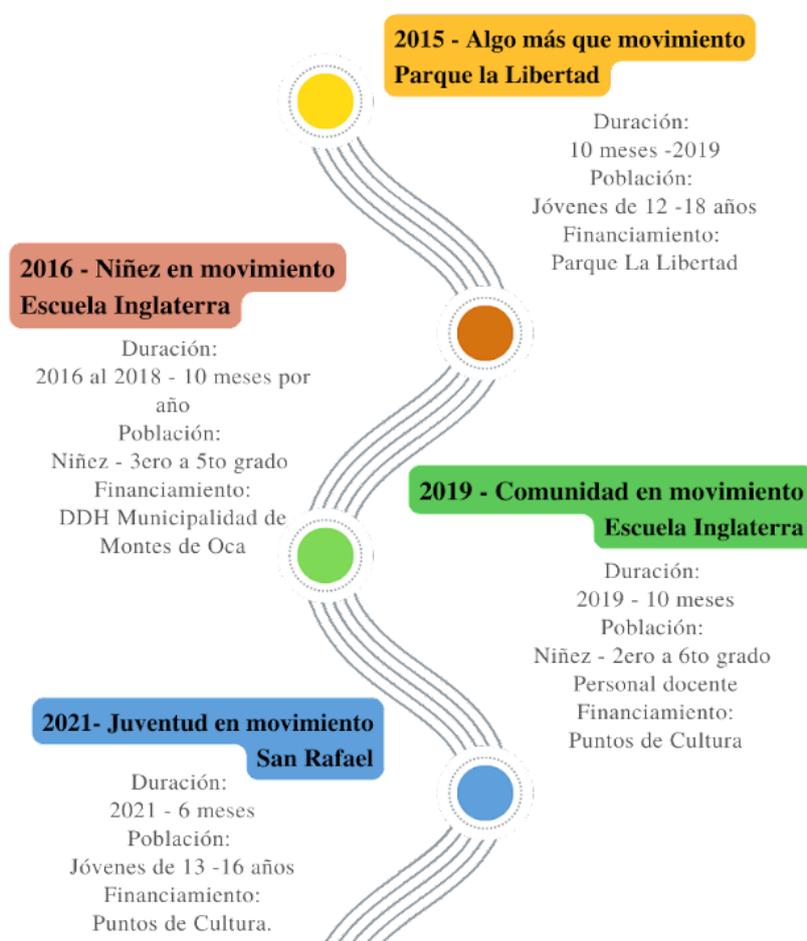
Sobre esta misma idea, Andrea agrega:

Una de las preguntas más importantes que siempre andaba por ahí era: ¿qué pasaría si la danza-el movimiento, se plantea como un pretexto para juntarnos, como un medio para conectar con la otra persona y consigo misma, y como una posibilidad para resistir en colectivo? Y es que estos procesos siempre nos llenan de preguntas, y hoy en el

2022, seguimos todavía encontrando respuestas, porque el programa se ha adaptado, se ha modificado y se ha transformado; buscamos que siga vivo para que pueda seguir creciendo (Producto taller, 10 setiembre, 2021).

A lo largo de estos años, *Removernos* logra definirse como “un programa socioeducativo enfocado en el reforzamiento de habilidades socioemocionales, que por medio de la expresión artística y el movimiento corporal, aborda la niñez y la adolescencia en contextos vulnerables” (R3M, 2021, p.13). La siguiente línea del tiempo describe los diferentes procesos realizados por este programa:

Figura 13: Programa Removernos - Línea del tiempo



Fuente: Elaboración propia. 2022.

Según la información investigada y recopilada, *Removernos* nace en el 2015 con el proyecto *Algo más que movimiento*, este se desarrolló como parte de la práctica profesional de las integrantes de la asociación para graduarse de la carrera de danza de la Universidad Nacional. El proyecto tuvo como objetivo el abordaje del autoconocimiento por medio de la danza en un proceso de diez meses y estuvo integrado por jóvenes entre los 12 y 18 años de la comunidad de Río Azul de Desamparados y zonas aledañas. Este se realizó en la Escuela de Danza, Teatro y Circo de la Fundación Parque la Libertad. Sol y Andrea mencionan lo siguiente en relación con este proyecto:

Removernos en el Parque la Libertad fue concretizar lo que teníamos mucho tiempo de pelotear, desde la ilusión tiramos flechas que ha sido unas bases firmes para todo lo que continuó, los resultados fueron hermosos, resultados en dos sentidos, por un lado, el escuchar y vivir las experiencias de las chicas sobre la relación con sus cuerpos y con sus compañeras, y por el otro, el reafirmarnos a nosotras sobre ese camino del arte-educación que queríamos continuar (Producto taller, 10 setiembre, 2021).

Posteriormente, este proyecto fue acogido por la escuela de danza, dando continuidad al grupo de jóvenes hasta el 2019. Al respecto, Michelle menciona que “parte de la solidez que el proceso tenía se notó también en el interés de la escuela por dar continuidad al grupo, aunque eso significaba que nosotras soltábamos la gestión, decidimos continuar” (Producto taller, 10 setiembre, 2021). En este sentido, el proyecto continuó, pero los objetivos y metodologías de abordaje fueron transformadas según los intereses de la fundación, y nosotras como *R3M* asumimos solo el rol de facilitadoras.

Por otro lado, siguiendo de forma cronológica con la historia de *Removernos*, en el 2016 nos acercamos al DDH de la Municipalidad de Montes de Oca y generamos la vinculación correspondiente:

Tuvimos el agrado y la suerte también diría, de coincidir con Gerardo del DDH, desde un principio él reconoce la relación que existe entre nuestra propuesta y los proyectos que estaban sucediendo en Barrio Sinaí, y nos propone generar una alianza de *Removernos: niñez en movimiento* como parte de *Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí*, proyecto al que ya teníamos cierta cercanía por medio de *Circo Sinaí*, proceso de unos colegas de circo social, entonces ya era un espacio de gran interés para nosotras” (Sol, producto taller, 10 setiembre, 2021).

Por otro lado, Gerardo del DDH reafirma lo anterior al mencionar:

El enfoque que planteaban no era sólo un tema artístico, ustedes nos proponían un complemento más, que era justo lo que andamos buscando desde el departamento. Por esto es por lo que empatamos con los proyectos que ya se estaban generando en la comunidad, como lo es el circo social, logramos mucha coincidencia e incidencia con la niñez que estaban en estos proyectos y también en *removernos*. Desde ahí logramos un refuerzo alto, abordando la misma población desde diversos lugares (7 abril, 2021).

Es así como en marzo del 2016 inicia *Removernos: niñez en movimiento* en la comunidad de San Rafael, como parte de *Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí* del DDH. El proyecto toma lugar en la Escuela Inglaterra por ser un centro educativo prioritario del cantón que recibe a la mayoría de la niñez en condiciones de vulnerabilidad social. Como se profundizó en los apartados anteriores, esta institución tiene la particularidad de tener un Equipo Interdisciplinario conformado por un psicólogo, una socióloga y una orientadora, quienes se convierten en el enlace directo de la asociación y la escuela. A partir de la relación entre el equipo de facilitadoras de la asociación y la orientadora del Equipo Interdisciplinario, se establece una serie de acuerdos del 2016 al 2018 que, según la información obtenida en taller con las integrantes de *R3M* (2021), se desglosan en:

1. Reforzar la dimensión socioemocional de las personas participantes a partir de la Educación Emocional. Los contenidos eran sobre las relaciones interpersonales e intrapersonales, considerando trabajar las temáticas emergentes en el proceso. Esto se abordaría por medio de herramientas artísticas educativas

2. Enfocarnos una población meta de estudiantes de 3ero, 4to y 5to grado de la escuela, con un grupo de máximo 25 personas, buscando la continuidad sobre quienes ingresan pero abriendo espacios a nuevas personas según la disponibilidad de los cupos.

3. Conformar grupos a partir de convocatorias semiabiertas, en las cuales tenían prioridad personas provenientes del Barrio Sinaí, Callejón de Rigo y Villa Esperanza- Posteriormente se integrarían estudiantes que el equipo interdisciplinario y docentes refirieron. En caso de que existieran cupos disponibles, se abría convocatoria a más población interesada.

Con relación a estos tres puntos se desarrolla el proceso de forma articulada con la población docente. Esta articulación permite que en el 2019 se realice una propuesta para integrar a la comunidad educativa con el nombre de *Removernos: Comunidad en Movimiento* realizada también en la Escuela Inglaterra bajo las siguientes circunstancias:

Teníamos tiempo conversando sobre la necesidad de abarcar al menos a las maestras, para problematizar una serie de temas que era recurrentes en el diálogo con las personas participantes, con la orientadora o con algunas maestras, de ahí el enlace con *Masaya*, porque justo este era el trabajo que Lay y Rick venían desarrollando (R3M, producto taller, 10 setiembre, 2021).

En consecuencia, *Removernos: Comunidad en Movimiento* surge en el 2019 en alianza con la asociación *Masaya*, buscando el acercamiento a la comunidad escolar, representada en dos vertientes:

Personas estudiantes: con la particularidad de que las personas que ingresaron en el 2016 en tercer grado se encontraban para ese momento en sexto grado de la escuela, por lo que se cerraba un proceso de acompañamiento y se le daba continuidad a otras personas que estaban iniciando. Ese año el proceso se enfocó en el fortalecimiento de la identidad desde lo individual y lo colectivo a cargo de la Asociación R3M. Personas docentes: se buscaba sensibilizar en torno a la importancia del autocuidado y las redes de apoyo dentro de la institución; asimismo, se realizaron una serie de capacitaciones en torno a estrategias de mediación grupal, a cargo de la Asociación Masaya. Para este proceso, ambas asociaciones resultaron beneficiarias del fondo concursable Puntos de Cultura del Ministerio de Cultura y Juventud, lo que abrió la posibilidad de que el proyecto tuviera la estabilidad para ampliar la cantidad de grupos de niñez y las personas docentes.

Siguiendo la línea del tiempo propuesta, hago referencia al 2020, año en el que el proyecto queda en pausa como consecuencia de la situación sanitaria del COVID-19. Este se retoma en el 2021 con el apoyo del fondo concursable Puntos de Cultura del Ministerio de Cultura y Juventud, pero ahora con el abordaje de la población adolescente:

Para el 2021, la mayoría de las personas que eran parte del proyecto en años anteriores, o sea que estuvieron desde 3er grado hasta 6to grado, entonces decidimos darle seguimiento al proyecto pero ahora enfocado en la etapa adolescente, y pues así es como nace *Removernos juventud en movimiento*, en el cual además de dar continuidad abre el espacio a jóvenes de la comunidad y a organizaciones como Aldeas Infantiles SOS y Rostro de la Justicia (Andrea, producto taller, 10 setiembre, 2021).

Al respecto, Michelle agrega:

Logramos dar continuidad a un proceso muy sensible que se venía desarrollando, pero también direccionar a las necesidades de la adolescencia, el proyecto cambió mucho

porque las personas participantes han cambiado mucho en todos estos años, y al final el proceso siempre ha respondido a ellos y ellas. Y para nosotras poder observar los resultados de semillas sembradas hace 3 o 4 años fue muy enriquecedor y a la vez retador sobre el camino que ahora íbamos a tomar (Producto taller, 10 setiembre, 2021).

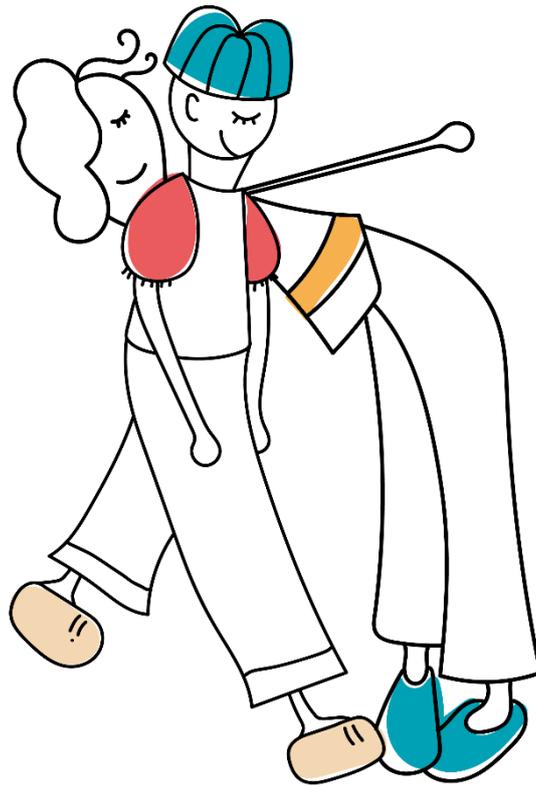
Es así como este proceso de *Removernos: Juventud en movimiento* se desarrolla a lo largo de 6 meses, con dos grupos de jóvenes entre los 13 y 17 años. En un total de 50 sesiones se aborda como ejes temáticos la colectividad, la comunicación y el apoyo mutuo. Para finalizar con la cronología del programa, en el año 2022 la asociación se encuentra con los proyectos de niñez y juventudes, que en conjunto con la Escuela Inglaterra, el DDH y algunas instituciones privadas de la zona, tuvo planificado el acompañamiento de ambas poblaciones a lo largo de ese año.

Lo anterior sintetiza la historia de *Removernos*, una serie de procesos socioeducativos enfocados en el reforzamiento de habilidades socioemocionales, apelando al arte, la danza y el movimiento como medio de abordaje con la niñez, adolescencia y docentes. Este programa se ha transformado desde el año 2015 hasta el presente, buscando alianzas y apoyos diversos para mantener los procesos vivos y continuos.

A modo de recapitulación de este apartado, expuse los tres actores organizaciones que dieron sostén al proceso por sistematizar: la Asociación R3M: Arte Social y Movimiento, la Escuela Inglaterra y el DDH de la Municipalidad de Montes. También reconstruí el contexto histórico de los dos programas que acuerparon el proyecto *Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí* y *Removernos*. Esto se hizo con el objetivo de describir un marco interpretativo que permitiera comprender el contexto de *Removernos: niñez en movimiento*. Alrededor de este proceso se realizará la recuperación de las experiencias, sobre la cual se profundiza en el siguiente apartado.

Análisis del Camino Recorrido

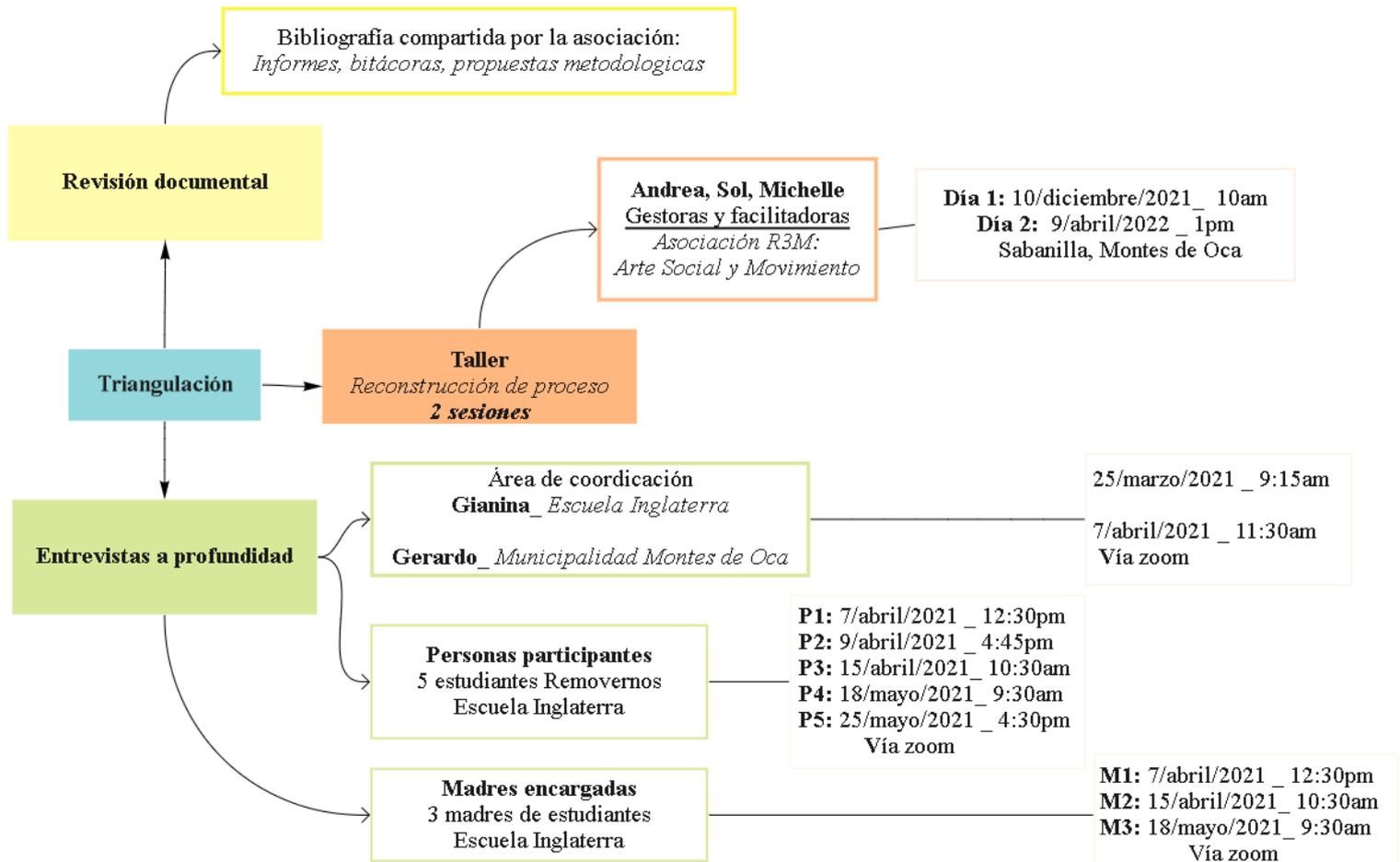
4.2 PUNTOS DE LA RUTA: Reconstrucción de las Experiencias Metodológicas



En el segundo momento de este capítulo busco dar respuestas al objetivo específico: Identificar las estrategias metodológicas del proyecto *Removernos: niñez en movimiento*, con respecto a las estrategias utilizadas del 2017-2019 con la población escolar participante.

Para la reconstrucción de las estrategias metodológicas, apliqué técnicas como la entrevistas a profundidad a dos personas institucionales del área de coordinación, a cinco personas estudiantes participantes y a tres madres de las personas participantes; además, realicé un taller de dos sesiones de cuatro horas cada una con las gestoras y facilitadoras de la Asociación R3M, y por último, indagué sobre documentos de registros como bitácora e informes de la asociación, así como bibliografía utilizada por las facilitadoras en relación a propuestas metodológicas aplicadas. Con la información obtenida de los tres instrumentos aplicados, proseguí a validar todas las partes con la técnica de triangulación, obteniendo información valiosa y consistente para el contenido de esta investigación. Dicho esto, desgloso los contenidos anteriores en la siguiente imagen:

Figura 14: Puntos de la ruta - Momentos y técnicas.



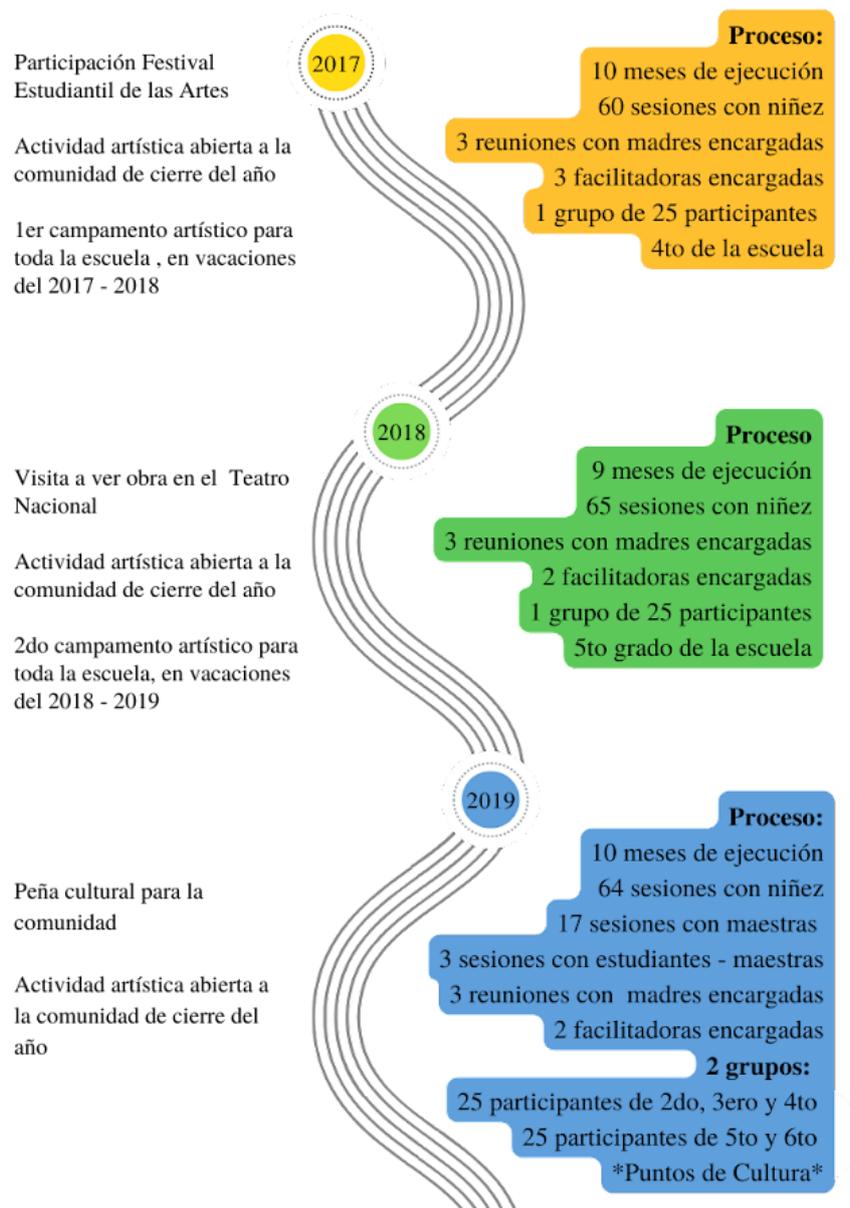
Fuente: Elaboración propia, 2022.

A partir de este momento haré referencia a la información obtenida y retomaré algunos datos brindados en el capítulo anterior sobre la coyuntura del proceso socioeducativo, con la finalidad de situar generalidades y, posteriormente, profundizar sobre especificidades del proyecto.

Puedo afirmar que *Removernos: niñez en movimiento 2017 - 2019*, fue gestionado y facilitado por las integrantes de la Asociación R3M: Arte Social y Movimiento, se enmarcó en el proyecto *Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí* del DDH de la Municipalidad de Montes de

Oca, y su casa base fue la Escuela Inglaterra en San Rafael de Montes de Oca. Doy algunos detalles sobre lo sucedido anualmente en la siguiente imagen:

Figura 15: Removernos niñez en movimiento, línea del tiempo.



Fuente: Elaboración propia. 2022.

A lo largo de estos años, los grupos estuvieron formados por personas de 4to, 5to y 6to grado que mostraron interés por participar, y que además fueron referidas por el Equipo Interdisciplinario de la institución, debido a que presentaban problemáticas conductuales

principalmente en torno a la socialización entre pares, al manejo de límites, al ausentismo escolar y a la desmotivación en clases. Así, *Removernos* se convierte en un proceso educativo de reforzamiento socioemocional, que se desarrolló bajo el siguiente objetivo general:

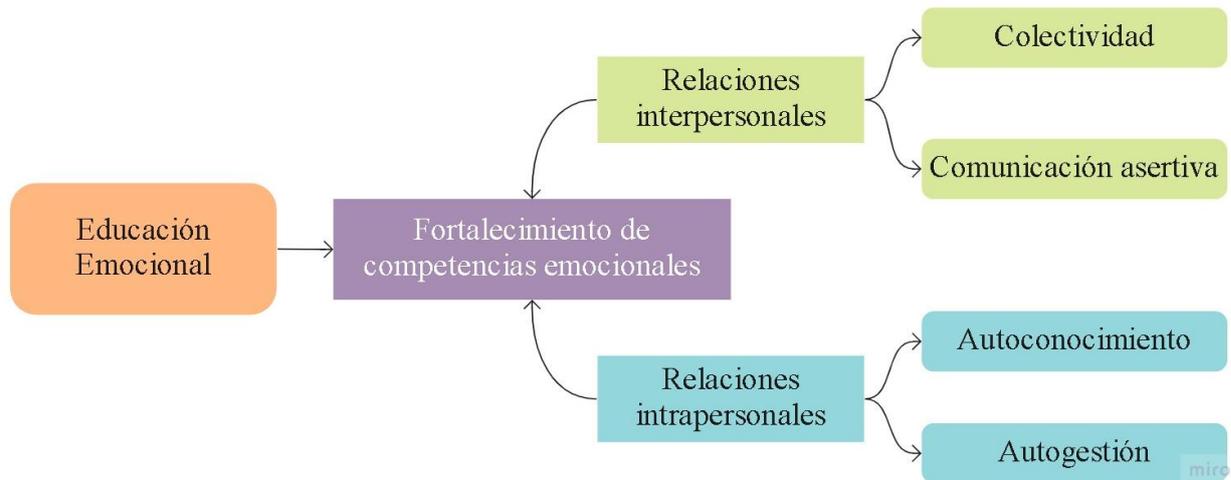
- Gestionar un proceso socioeducativo para el reforzamiento de la educación emocional con población infantil de la Escuela Inglaterra, por medio de metodologías artísticas participativas que vincularan a la comunidad escolar. (Producto taller, 10 diciembre, 2021)

Como se observa en el objetivo propuesto, uno de los argumentos importantes que encontramos es el concepto de educación emocional, ya que fue la guía que direccionó las estrategias metodológicas que se aplicaron. Para la comprensión de dicho concepto se utilizó lo planteado por Bisquerra en donde menciona:

La palabra clave de la educación emocional es emoción. Por tanto, es procedente una fundamentación en base al marco conceptual de las emociones y a las teorías de las emociones. Lo cual nos lleva al constructo de la inteligencia emocional en un marco de inteligencias múltiples. De ahí se pasa al constructo de competencia emocional como factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social. El desarrollo de la competencia emocional, considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en la educación emocional (2013, p.2).

Bajo la comprensión de lo mencionado en la cita anterior, decidimos apropiarnos de la educación emocional ya que engloba las dimensiones que se abarcaron en el proceso socioeducativo, tomándola como una base, pero transformándola a lo interno de la facilitación, como se muestra en la siguiente imagen:

Figura 16: Removernos - Educación Emocional



Fuente: Elaboración propia. 2022

En relación con la imagen mostrada, *Removernos* se enfocó en la educación emocional, priorizando sobre el fortalecimiento del autoconocimiento y autogestión, de forma conjunta al abordaje sobre la colectividad y la comunicación asertiva.

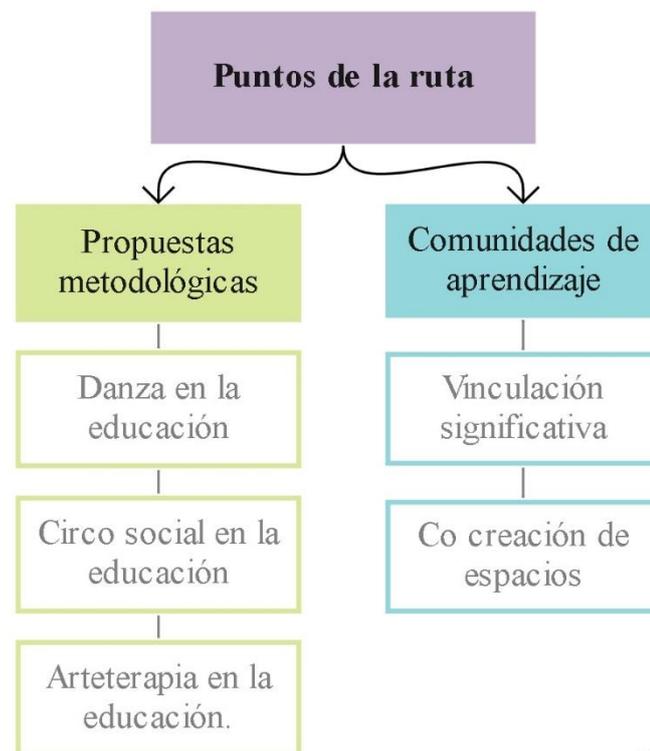
En este proceso, las emociones fueron una posibilidad educativa en donde las experiencias corporales trazaron rutas de aprendizaje, buscando dar soporte a un conjunto de necesidades que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. Dicha propuesta, según Bisquerra (2013), es una forma de prevención primaria inespecífica, que pretende optimizar el desarrollo integral de las personas, brindando herramientas socioemocionales para enfrentarse a sus contextos. Como parte de las competencias emocionales establecemos dos ejes: las relaciones intrapersonales y las interpersonales; la primera en referencia a la capacidad de reconocimiento sobre sí misma, y la segunda a las habilidades socioemocionales en relación con las demás personas.

El proceso de establecer estas relaciones tiene una vinculación directa con la manera de expresar las emociones, los sentimientos y la forma de comunicarnos, por lo que “estos ejes los vemos como una espiral, lo que se trabaja hacia adentro se trabaja hacia afuera, si

trabajamos sobre la relación con nosotras mismas, trabajamos indirectamente sobre la relación con las otras personas, y viceversa, siempre en relación” (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

A partir del objetivo y los ejes, identificamos cuatro intencionalidades planteadas a lo largo de todo el proceso: el autoconocimiento, la autogestión, la comunicación asertiva y la colectividad, entendiendo también la correlación que existe entre ellos en el momento de abordarse. Estos son los aspectos generales de *Removernos: niñez en movimiento 2017-2019*, a partir de ello profundizaré sobre las experiencias vivenciadas conforme a las principales propuestas metodológicas relacionadas con la práctica educativa del proceso, y posteriormente plantearé las comunidades de aprendizaje potenciadas desde el proyecto; esta información puede verse presentada de la siguiente manera:

Figura 17: Puntos de la ruta - Estructura



Fuente: Elaboración propia. 2022.

4.2.1 PROPUESTAS METODOLÓGICAS

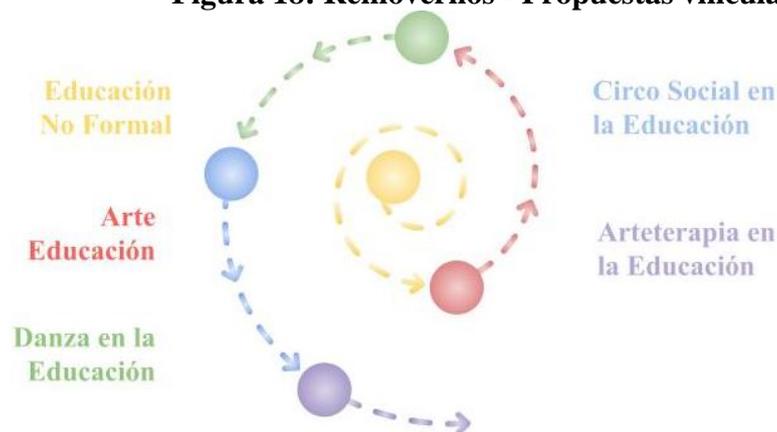
Desde la responsabilidad que amerita la facilitación, tome aquello que le resulta inspirador, vívalo desde su cuerpo, transfórmelo desde sus perspectivas y aplíquelo desde un posicionamiento consciente. (Producto taller, 10 diciembre, 2021)



Entendiendo por inspiración el aire que entra al cuerpo y oxigena las ideas, o el estímulo que conecta con la creatividad y abre el espacio a la experimentación, es que propongo el siguiente apartado, en el que intento reflexionar sobre las referencias teórico-prácticas que inspiraron el accionar de *Removernos*. A partir de la reconstrucción metodológica, reafirmo que el proceso socioeducativo se encontró en el marco de la Educación No Formal, bajo el concepto de Arte Educación con enfoques constructivistas y participativos.

Al profundizar en las experiencias vivenciadas identifiqué tres propuestas metodológicas esenciales durante el proceso educativo; si bien estas propuestas no plantean un enlace específico con el *Art Thinking*, el arte educación o la educación no formal, reconozco en la práctica la constante vinculación con lo teórico planteado en estos elementos. Por lo tanto, propongo el circo social, la danza y la arteterapia como las propuestas metodológicas identificadas, a partir de las cuales las facilitadoras nos otorgamos la autorización de jugar, explorar y transformar en conjunto con las personas participantes, para gestar así nuestro propio proceso. Resumo dichas vinculaciones resumo en la siguiente figura:

Figura 18: Removernos - Propuestas vinculadas



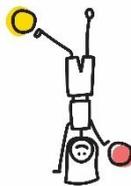
Fuente: Elaboración propia. 2022.

La información obtenida se organiza de la siguiente manera: inicia con la conceptualizando según lo comprendido desde *Removernos*, posteriormente, se determinan las bases metodológicas extraídas por las facilitadoras y, por último, se presentan en este apartado

las técnicas destacadas que fueron aplicadas en el proceso. Es importante mencionar que en la práctica, dichas propuestas se entremezclaban y lograban una integralidad en el accionar, sin embargo en este apartado desintegramos la información para una mejor comprensión de los siguientes puntos.

4.2.1.1 Circo Social en la educación.

El circo social es un planteamiento de intervención social innovador basado en las artes circenses. En esta óptica, el aprendizaje de las técnicas de circo no constituye un fin en sí mismo, si no que busca ante todo el desarrollo personal y social de los participantes para favorecer la formación de su autoestima, la confianza con otros, la adquisición de habilidades sociales, el desarrollo del espíritu de ciudadanía y la expresión de su creatividad y de su potencial (Cirque du Soleil , 2014, p.4).



Con estas palabras se define el circo social en la propuesta del Cirque du Soleil. Tomando en cuenta este postulado reconstruí en conjunto con las facilitadoras aquello que significó desde el marco del proyecto *Removernos*. Definimos el circo social como la vinculación entre la intervención social, educativa y artística, es decir, se plantean los puntos en común de las diferentes áreas de conocimiento y se proponen procesos en donde la intervención social comunitaria tiene un sentido dentro de la educación artística, siendo el circo la columna vertebral en la mediación pedagógica. Esta lógica inspira el accionar educativo de este proceso, pero planteando la danza como el camino a seguir:

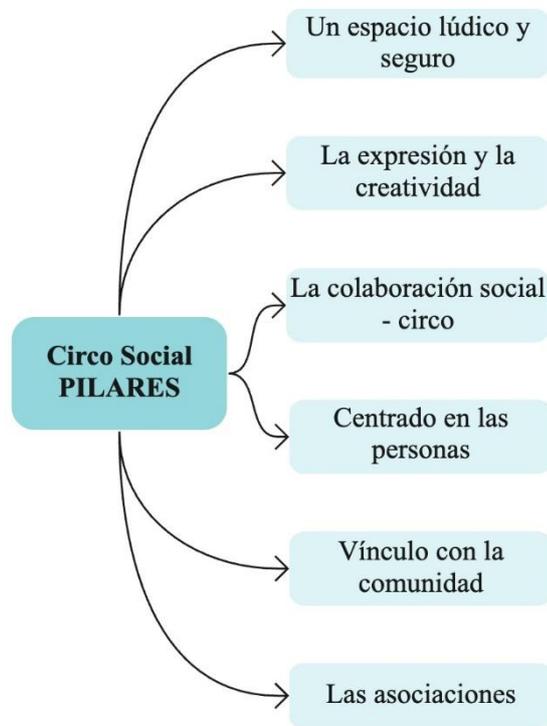
El circo social fue de las primeras propuestas socioeducativas que nos dio respuestas a lo que andábamos buscando, nosotras habíamos estudiado danza, nos habíamos especializado en la parte de docencia y estábamos estudiando psicología y trabajo social. Entonces este enlace que propone la metodología del circo social fue una primera propuesta concreta que se relacionaba a lo que estábamos realizando, como un primer enlace de información sólida, con muchos proyectos que lo sustentaban e inspiraban desde la práctica (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

Logramos identificar, desde nuestra perspectiva como facilitadoras, algunas características que nos atrevemos a denominar “la esencia del circo”, estas son: el sentido de comunidad, el sentido de riesgo y el sentido de juego. Con respecto al sentido de comunidad, podemos observar cómo funcionan las estructuras sociales internas del circo y también cómo en el marco escénico, hay mucho sobre el compartir, del círculo como ritual y de la calle como apropiación del espacio. Coincidimos que el círculo, como elemento pedagógico, coloca a las personas espectadoras y artistas simbólicamente en un mismo nivel de importancia, además nos responsabiliza de la energía del espectáculo, también nos expone y nos trae al momento presente. En relación con otro punto, el circo tiene constantes que se pueden observar en sus diferentes disciplinas: el riesgo y el juego, cuando nos activamos desde este lugar entramos en estados de alerta y de disposición para alcanzar un objetivo complejo, ese camino por una meta lleva a rupturas sobre las ideas de nuestros propios límites.

Estas son esencias del circo que consideramos básicas en la facilitación, y es así como el circo social extrae de su práctica escénica a la práctica socioeducativa, soltando la exigencia que presenta el circo profesional sobre la perfección técnica o escénica y centrándose en el proceso emocional que viven las personas en el camino de aprendizaje. En la propuesta del Cirque du Soleil (2014), específicamente en su programa de formación en circo social para el abordaje de poblaciones jóvenes, el Circo propone seis pilares necesarios para el desarrollo de

un proyecto, los cuales se aplicaron también en *Removernos*, estos se resumen en la siguiente figura:

Figura 19: Circo Social - Pilares



Fuente: Elaboración propia. 2022.

Dichos pilares se pueden explicar mejor de la siguiente forma:

- Un espacio lúdico y seguro: haciendo referencia a un espacio de respeto y acogida, donde el juego es una premisa necesaria, y se crean “espacios mágicos que permitan crear una burbuja alrededor de las personas participantes y desconectarlos de su realidad exterior” (2014, p.14), sin embargo, desde *Removernos* la construcción de estas burbujas no se plantean aisladas de la realidad, si no como un espacio seguro y protector que permite observar y reflexionar la realidad del grupo.

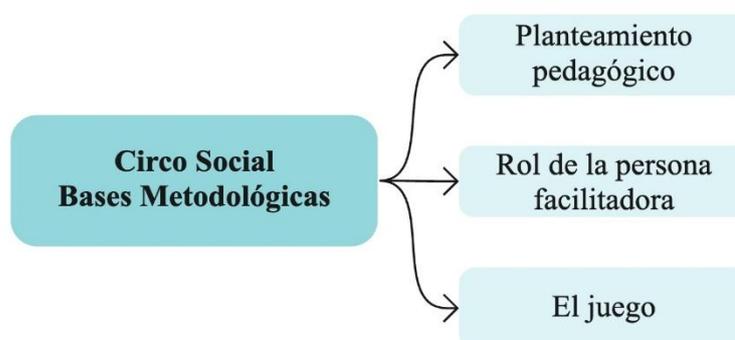
- La expresión y la creatividad: en todos los aspectos que involucra al proyecto, promoverlo no solo en las personas participantes si no también desde las facilitadoras.
- La duración en el tiempo: para poder desarrollar enfoques pedagógicos con procesos que alcancen capas de profundidad con aprendizajes significativos.
- La colaboración social-circo: entendiéndolo como la vinculación entre las ciencias sociales y las artes circenses. Proponen la facilitación en tándem, compuesto por una persona trabajadora social o psicóloga y una artista circense que con objetivos en común desarrollan estrategias de intervención planificadas en dos puntos: objetivos sociales y objetivos técnicos.
- Un planteamiento centrado en las personas participantes: se propone como un acompañamiento que comprende la complejidad del grupo, facilitando desde la escucha, el diálogo, la adaptabilidad al entorno y sus necesidades.
- Vínculo con la comunidad: en donde se entiende a las personas participantes como individuos dentro de sus familias, comunidades y redes de apoyo.
- Las asociaciones: como la búsqueda de redes que sostienen el proceso a lo largo del tiempo, en donde se diversifiquen recursos y los saberes para el financiamiento del proyecto.

En relación con los dos últimos puntos, en *Removernos* se plantea el proceso educativo como una comunidad de aprendizaje en donde todos los entes mencionados, entre ellos nosotras como facilitadoras, somos parte de este proceso educativo y coprotagonistas del proceso. A pesar de que el circo social comprende mayor cantidad de elementos que constituyen su propuesta socioeducativa, estas fueron las principales características que describen lo comprendido en relación con la lógica de *Removernos*.

4.2.1.1.1 Bases metodológicas del circo social para *Removernos*

Conforme a lo mencionado en el apartado anterior, identificamos algunas bases metodológicas extraídas, aplicadas y transformadas en la práctica socioeducativa del proyecto *Removernos*, estos se pueden resumir en lo siguiente: el planteamiento pedagógico, entendido como el abordaje de objetivos sociales y técnicos, seguido por el rol de las personas facilitadoras con la propuesta del tándem, y finalizando con el juego como aspecto esencial de la práctica educativa.

Figura 20: Circo Social - Bases metodológicas



Fuente: Elaboración propia. 2022.

4.2.1.1.1.1 *Planteamiento pedagógico:*

Coincidimos con muchas propuestas de circo social, pero lo primero que resuena es la búsqueda de objetivos técnicos y sociales en el planteamiento pedagógico, que también nosotras lo relacionamos con otras teorías de grupos como la tarea implícita y explícita (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

La cita anterior hace referencia a la visión pedagógica que propone el circo social, la cual está vincula con el desarrollo personal y social de las personas participantes a través de actividades y aprendizajes que se desarrollan en dos líneas: el objetivo social y el objetivo técnico, por lo que se proponen plantillas de planificación de sesiones con una división entre

lo que denominan las lecciones de circo y las lecciones de vida, como parte de una misma sesión.

Por otro lado, de forma muy resumida, Pichon-Riviére propone en el abordaje de grupos que la tarea tiene un componente explícito y otro implícito, en donde la tarea explícita puede variar, mientras que la tarea implícita se refiere a una finalidad específica, es decir que “bajo esta tarea explícita subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento, de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación significando un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio” (1999, p. 152–153).

Entendiendo esto desde la práctica educativa de *Removernos*, vemos una relación de pensamiento entre las teorías sobre la tarea implícita-la tarea explícita, y del objetivo social-objetivo técnico, pues estos dos posicionamientos se entrelazan en nuestro accionar. Lo anterior además se profundiza al mencionar lo siguiente:

En *Removernos* la tarea explícita es eso que las personas saben que están haciendo, lo evidente, por ejemplo, crear en parejas una coreografía, y que para esto se requiere de habilidades motoras y expresivas, es decir el objetivo técnico; pero para cumplir la tarea requiere comunicarse con sus propios cuerpos y con los de las demás personas, es decir el objetivo social y/o las tareas implícitas. La mirada desde la facilitación no está sobre la ejecución o sobre el producto, sino sobre lo que sucede individual y grupalmente mientras lo realizan (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

En este ejemplo, podemos observar como las actividades contienen el desarrollo de habilidades sociales y habilidades técnicas, pero además no planteamos una división entre ambos ni proponemos unos objetivos sociales y otros técnicos, sino que nos enfocamos en el fortalecimiento socioemocional de las personas desde metodologías artísticas, y las habilidades

técnicas corporales de la danza se desarrollan de la mano al proceso artístico, es decir que buscamos crear un tejido entre ambas posibilidades.

La relación explícita-implícita y técnico-social se encuentra desde lo macro hasta lo micro de *Removernos*: en el proyecto, en la sesión y en la técnica; lo que sucede en el proceso educativo se enmarca en esta lógica, buscando profundizar sobre las sensibilidades que despierta un proceso de aprendizaje, pero no entendidas como el efecto colateral sino como la base del proceso socioeducativo. Por otro lado, entendemos que los procesos educativos colocan gran responsabilidad sobre la persona facilitadora que guía las sesiones, un aspecto que profundizaré a continuación.

4.2.1.1.1.2 Rol de la persona facilitadora

En relación con las personas educadoras, el circo social propone que “son animadores, acompañantes, mediadores y facilitadores que emplean recursos creativos para generar experiencias pedagógicas significativas” (2014, p.6). Aunado a esto, desde la organización entendemos nuestro rol del siguiente modo:

“Aquella persona que promueve experiencias educativas dispuestas a ser transformadas con base a las necesidades e intereses de las personas. Es responsable de compartir información que ha vivenciado desde su experiencia con el cuerpo-espacio, lo que permite operar dentro del grupo siendo también un ojo externo-sensible, que reconoce, percibe cambios, logros y procesos” (R3M, 2021, p. 28).

Para esta investigación, las personas facilitadoras se plantean como gestoras socioeducativas, con una alta responsabilidad en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de aprendizaje. Dicha labor requiere de un posicionamiento socio – crítico, con pedagogías dialógicas en donde la construcción de conocimiento sea un entretelado de la comunidad de aprendizaje y las personas educadoras como parte de ella.

Además, R3M (2021) agrega que esta persona busca accionar en la horizontalidad, reconociendo su lugar de poder y resignificándolo desde la grupalidad. Por eso, su rol es el facilitar un proceso sensible que estimule, sorprenda y pregunte, que incentive el imaginario de las personas, que acompañe el descubrimiento de caminos posibles y transforme cotidianidades y subjetividades. Por último, mencionan que la persona facilitadora se compromete con lo que llamamos el *ojo sensible*, lo cual propone sensibilizar la mirada afectiva, estar atentas a los detalles que parecen pequeños pero que son simbólicos y representativos, buscando “direccionar e intencionar nuestros comentarios, preguntas, ejercicios de clase, a aquello que estamos observando y que requiere atención. Eso nos permite estar presente y acompañar el aprendizaje desde un intercambio constante de conocimientos” (R3M, 2021, p.29).

Como siguiente punto, desde la metodología del círculo social, se plantea el concepto de tándem, entendido como la relación entre la persona especialista en trabajo social o áreas afines y la persona especialista en el arte circense. La primera es el puente entre el proyecto social y las personas participantes, quien “conoce el entorno de la vida de los participantes, en algunos casos, puede haber sido testigo de sus trayectorias personales e incluso haber compartido sus dificultades.” (Cirque du soleil - part 1, 2014, p.9), y la segunda persona es quien comparte los conocimientos del circo como tal; desde esta postura ambas buscan accionar cada uno en su área y sus conocimientos entendiendo sus límites y funciones dentro del proyecto. Se toma de referencia dicha postura, pero se aplica de forma distinta en *Removernos*:

“Nuestro tándem fue distinto, menos multidisciplinario y más interdisciplinario, además siempre estuvimos mínimo dos facilitadoras y esto fue esencial para el proceso porque los roles se pudieron compartir y rotar continuamente, en muchas situaciones individuales se les pudo dar este acompañamiento y continuar con la energía del grupo” (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

Por lo tanto, en *Removernos* nos identificamos con el tándem, ya que el equipo de personas facilitadoras al tener conocimientos en el área artística, social y educativa, desarrollamos un proceso interdisciplinario con conocimientos que se integraron entre sí, contemplando diversas áreas en la mediación pedagógica. Además, en el proceso existió una relación significativa con agentes sociales: el gestor cultural y la orientadora de la escuela; ambas personas con información relevante sobre los movimientos que sucedían a nivel comunitario y escolar, que, si bien no estuvieron involucrados en la facilitación del proyecto como educadores, sí se relacionaron constantemente para redireccionar lo que estaba sucediendo a nivel metodológico. En conclusión, la relación de los agentes sociales con las facilitadoras fue un aspecto beneficioso para la evolución del proceso metodológico, tema sobre el cual profundizaré más adelante.

Siguiendo con la mediación educativa, determiné un elemento constante desde donde se posiciona las facilitadoras en *Removernos*: el sentido de juego.

4.2.1.1.1.3 El juego

Cuando los procesos socioeducativos están enfocados a población infantil, el juego se defiende como una estrategia de intervención en diferentes áreas de conocimiento, desde la educación, la intervención comunitaria, la danza, la psicología y por supuesto el circo social, acá se plantea como necesidad pedagógica que estimula y genera apertura durante el proceso de aprendizaje.

En *Removernos*, el juego permitió, desde lo simple, acceder a lo lúdico y complejo, permitió entrar en la ficción sobre dinámicas que las personas participantes se sintieron identificadas, permitió representar y analizar la forma en la que se relacionan y vinculan con las otras personas, porque mientras se juega es difícil mentirse a sí misma, porque se juega desde la propia constitución.

El juego nos mostraba de primera entrada lo que estaba sucediendo y nos ayudaba a leer el grupo, pero también le abría la posibilidad a la persona participante de leerse a sí misma. Después, cuando llegábamos a la reflexión, ya la persona lo había sentido en el cuerpo, vivió sus reacciones e impulsos, entonces problematizar lo que sucedía era menos impositivo, porque venía de las mismas personas y de lo que ellas mismas identificaban (Producto taller, 10 diciembre, 2021). Por consiguiente, esto fue un punto de anclaje metodológico provechoso para las facilitadoras, para las personas participantes y para el proceso colectivo. Las facilitadoras lo aplicamos en la observación y evaluación de las dinámicas grupales e individuales, así como una estrategia para abordar contenidos complejos. Además, el juego promovió en la niñez la auto observación y la auto evaluación para identificar aquellas conductas que sucedían mientras resolvían los retos planteados. Asimismo, a nivel colectivo ofreció el espacio para la reflexión compartida, la valoración subjetiva y la experimentación dirigida.

Por otro lado, el juego se abordó siempre desde el cuerpo y el movimiento corporal, si bien es cierto la dinámica como tal es importante, según lo detectado, la dirección que se toma en torno a los contenidos a enlazar es aún más importante para que el aprendizaje no sea solo lúdico, sino que se profundice en relación a lo deseado; es decir que, así como en la danza, el juego se convierte en el pretexto para ahondar desde el cuerpo sobre las relaciones intrapersonales e interpersonales. En consecuencia, existieron una serie de lineamientos que identificamos desde la facilitación para el accionar pedagógico del juego:

- El juego y la observación: Planteamos juegos con objetivos claros que ofrecían una experiencia colectiva orientada al aprendizaje, una vez vivenciada la experiencia nos enfocamos en aquello que ocurría, y se le abrió el espacio a la observación grupal; por medio de la reflexión sobre eso que logramos observar se buscan identificar las causas y las posibles estrategias de resolución, para volver a realizar las actividades y aplicar lo conversado, siempre en un sentido circular.

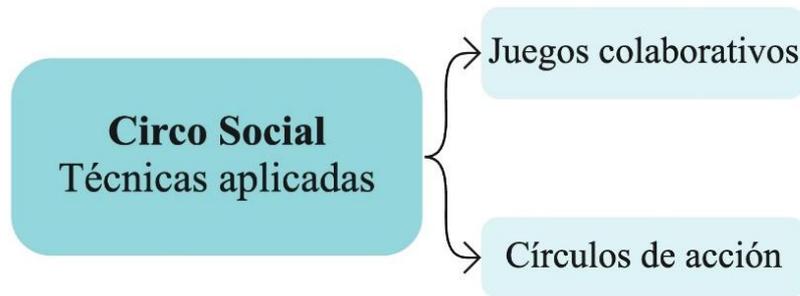
- El juego y el conflicto: Los juegos presentaron retos según los niveles de dificultad en los que se encontrara el grupo y según lo que se buscaba abordar, la búsqueda de respuesta a los retos planteados guiaba al conflicto individual o colectivo, mucho de los vividos fueron conflictos intencionados desde la facilitación para abordar alguna temática, la intención era poder resolver de forma conjunta las situaciones, reflexionando y aprendiendo en la práctica. Los conflictos se observaron, se analizaron y se enfrentaron desde la comunicación y la asertividad, nosotras como facilitadoras guiamos el proceso abriendo espacios para que el grupo resolviera desde sus propios recursos.
- El juego y la palabra: Tanto en la observación como en el conflicto, la palabra está presente, se buscaba “una sinergia entre la acción, la sensación y la palabra, es gracias a estas interconexiones que se profundiza en el entendimiento colectivo de lo que sucede en el espacio y en nuestros cuerpos” (R3M, 2021, p.36). Por lo tanto, se propiciaron espacios de diálogo constantes, aspecto detectado no sólo en las actividades de juego, sino también a lo largo del proceso.

Hasta el momento, he compartido la conceptualización del circo social desde *Removernos* y las bases metodológicas encontradas en la experiencia educativa, a partir de esta comprensión, reconstruiré una serie de técnicas utilizadas que se colocan dentro de esta misma propuesta.

4.2.1.1.2 Técnicas aplicadas desde el circo

A continuación, presentaré las técnicas destacadas en el proceso socioeducativo y entendidas desde el circo social, en las cuales muestro dos juegos cooperativos y propuestas de los círculos de acción. Abordaré la información en relación con las intencionalidades, la descripción general y los resultados obtenidos, aspectos que resumo en la siguiente figura:

Figura 21: Circo Social - Técnicas



Fuente: Elaboración propia. 2022.

4.2.1.1.2 .1 Juegos colaborativos

Existieron, a lo largo del proceso, muchos juegos colaborativos aplicados, sin embargo, menciono a continuación dos actividades específicas que destacaron desde la visión de las facilitadoras como de las personas participantes, ambos pueden ser utilizados como diagnóstico o seguimiento del comportamiento grupal.

Intencionalidad de la técnica:

Fortalecer en las personas participantes la responsabilidad colectiva y la comunicación asertiva para generar estrategias individuales y colectivas en la resolución de los conflictos.

- El pulpo con manos

Descripción general: las facilitadoras colocan en el piso una cinta adhesiva de lado a lado del espacio, dividiéndolo en dos partes iguales. La persona participante que inicia (A) se coloca en el centro del espacio y se puede movilizar de lado a lado, ni hacia adelante ni hacia atrás, sólo sobre el trayecto de la cinta adhesiva. Las demás personas (B) están frente a la persona del centro (A). Cuando se indica que es momento de pasar, las personas B intentan pasar hacia el otro lado sin ser atrapada por la persona A (quien solo se puede mover sobre la cinta). Una vez que la persona es atrapada (B) se unen a la persona del centro (A), se toman de

la mano y juntas atrapan a las otras personas que están pasando. Deben mantenerse siempre de la mano y moviéndose solo de un lado a otro. El juego termina cuando todas las personas son atrapadas.

Resultados obtenidos: este juego al ser conocido por todas las personas participantes conectó desde el inicio hasta las últimas sesiones con el grupo, por lo que se realizó de manera constante a lo largo del proceso. Además, se le aplicaron modificaciones que aumentaban la dificultad, y al agregarle reglas nuevas se generaron dinámicas interesantes que también lo mantenían vivo.

Aspectos como estar tomadas de las manos y moverse de forma horizontal sobre la cinta adhesiva, generaron grandes retos en las personas participantes, y permitió abrir reflexiones en torno a la escucha grupal como medio de evaluación colectiva; por ejemplo:

Toda la sesión estuvimos abordando temas relacionados a la comunicación asertiva y el trabajo en equipo, después llegábamos al pulpo y con los conflictos que se generaban en esos momentos, se gritaban, empujaba o enojaban, podíamos preguntar al grupo si en lo práctico logramos aplicar eso que hablábamos, y se lograba profundizar porque los ejemplos eran claros y evidenciaban al mismo grupo (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

Por otro lado, esta técnica genera contradicciones en las personas participantes entre lo colaborativo y lo competitivo, porque se requieren habilidades de colaboración entre pares para poder movilizarnos hacia una misma dirección, para encontrar estrategias y atrapar sin soltarse las manos entre sí; a su vez, promueve la competitividad, porque la mayoría quiere ser la última persona en que ser atrapada y quieren atrapar a todas, pero el juego finaliza cuando todas las personas estamos tomadas de la mano. Por lo tanto, la técnica abre la posibilidad de colocarse

en ambos lugares, de jugar a ambos roles y de verse a sí mismo desde la ficción que cada rol permite.

- Laberinto de papeles

Descripción general: en el piso se forma un rectángulo conformado por 12 papeles en 3x4, se propone como un laberinto con un único camino correcto, el camino correcto sólo lo saben las facilitadoras. Los papeles se encuentran boca abajo, y para descubrir el camino se debe dar vuelta al papel y descubrir una señal que indica si es el correcto o no. Para iniciar, todas las personas están tomadas de las manos en una fila, empiezan la travesía de una por una, la primera persona de la fila decide selecciona el papel, le da vuelta, si es la pieza correcta avanza, si no lo es, va de último en la fila, esto hace que constantemente la persona del frente cambie. Cada persona del grupo debe de recordar el recorrido porque eventualmente va a estar tomando decisión para avanzar, las personas pueden hablar y encontrar estrategias conjuntas para salir del laberinto.

Resultados obtenidos: consideramos que está técnica tuvo un reto físico y cognitivo complejo para las personas participantes, pues motivaba a la concentración continua y la responsabilidad grupal. Al tener que recordar el recorrido ganado que ya tenía el grupo, les mantenía presentes y creativos, encontrando estrategias grupales para la resolución de los retos.

A nivel físico, este juego era más pasivo, ya que los cuerpos se encontraban en menor cantidad de movimiento, pero potenciaba que las personas se observaran entre ellas y se comunicaran de forma directa, por lo que, a diferencia del juego anterior (el pulpo con manos), acá se evidencia un mayor cuidado y responsabilidad entre sí mismos en relación a cómo se comunicaban y se proponían estrategias. Por otro lado:

Logramos observar tres arquetipos: la persona líder que da instrucciones de cómo hacer las cosas, la persona pasiva que observa y espera que le digan qué hacer, y la persona

resistencia que lleva la contraria a lo que el juego propone. Y a partir de aquí direccionamos las preguntas: ¿cómo me relaciono con las demás?, ¿cómo puedo aportar al grupo?, ¿cómo estoy resolviendo yo el juego?, ¿qué me genera la presión del juego? Y en un ideal de poder repensarse y verse en otras posibilidades, ¿qué tal si esta vez intentamos resolver de otra manera? (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

No se planteaba un ideal para relacionarse en el grupo, pero sí buscábamos abrir la posibilidad de que las personas no se encasillaran en una forma de accionar, y se dieran la oportunidad de jugar a los diferentes roles: “si alguien siempre quería liderar le proponemos escuchar, si alguien solo hace lo que dicen le acompañamos a querer tomar decisiones propias, es decir, que todas las formas podrían ser cuestionadas y entendidas” (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

Expongo las técnicas del pulpo con manos y el laberinto de papeles porque ambas a pesar de tener una misma intencionalidad son diferentes entre sí, uno es muy conocido, fácil de entender, activa la fisicalidad del cuerpo y puede repetirse constantemente en un proceso, mientras el otro es más complejo de entender, requiere de concentración, memoria y se debe utilizar en momentos estratégicos con el grupo, pero ambos, desde sus particularidades, generan metáforas acerca de las maneras de relacionarse con las otras personas y consigo mismas.

4.2.1.1.2.2 Círculos de acción

Como se mencionó anteriormente, encontramos el círculo como un principio elemental que coloca las relaciones recíprocas como base y permite un encuentro cara a cara de las personas participantes, generando una relación fluida y accionando desde el conocimiento compartido. Por eso, el círculo es una de las técnicas utilizadas a lo largo de este proceso de

diferentes formas, las identificadas fueron: de ritual y de la cuerda, ambas con objetivos similares pero aplicados en momentos distintos de las sesiones.

Intencionalidad de la técnica:

Generar espacios de conexión y escucha consigo mismas para reconocerse como parte de la totalidad del grupo.

- Círculo de ritual

Descripción general: fueron rutinas de bienvenida y despedida de la sesión. En el círculo ritual de bienvenida, se estableció un circuito individual en donde las personas colocaban los bolsos y los zapatos en una esquina, luego entraban por un túnel que los llevaba a un camino de hula hula, todas debían saltar hasta llegar a encontrarse con las personas del grupo, una vez reunidas, se tomaban de las manos y realizamos respiraciones conjuntas. En el círculo ritual de despedida, hacíamos un recuento de lo sucedido en la clase, de forma aleatoria las personas participantes reconstruyen la sesión mencionando lo realizado de inicio a fin, posteriormente nos observábamos a los ojos, abríamos ambos abrazos y nos abrazábamos a nosotras mismas reconociendo el esfuerzo propio y, para finalizar les aplaudíamos a las demás personas por su trabajo.

Resultados obtenidos: al establecerse la rutina, se planteó como un código grupal, un lenguaje común sencillo que todas las personas entendían, esto ayudó a nivelar la energía grupal y a fortalecer la cohesión grupal, pues las personas se reconocían como parte del todo, “eran momentos para sintonizar que después el mismo grupo empezó a solicitarlos y eso nos reafirmaba la necesidad de mantenerlos” (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

Estos círculos de ritual fueron planteados como previo al inicio y un posterior al cierre, es decir la sesión contaba su propio calentamiento y enfriamiento, pero estos preparaban lo que estaba por suceder o acaba de pasar. Se observaron dos retos importantes, el primero fue

mirarse a los ojos tema que estuvo presente en todo el proceso y fue muy significativo, como facilitadoras, ver el camino de las miradas en las personas, logrando al final una conexión directa con las demás. El segundo reto fue agarrarse de las manos, este fue un símbolo de grupalidad y colectividad, lo que se reforzaba con reflexiones sobre la necesidad de estar de forma colectiva con las otras personas a lo largo de las sesiones.

- Círculo de cuerda

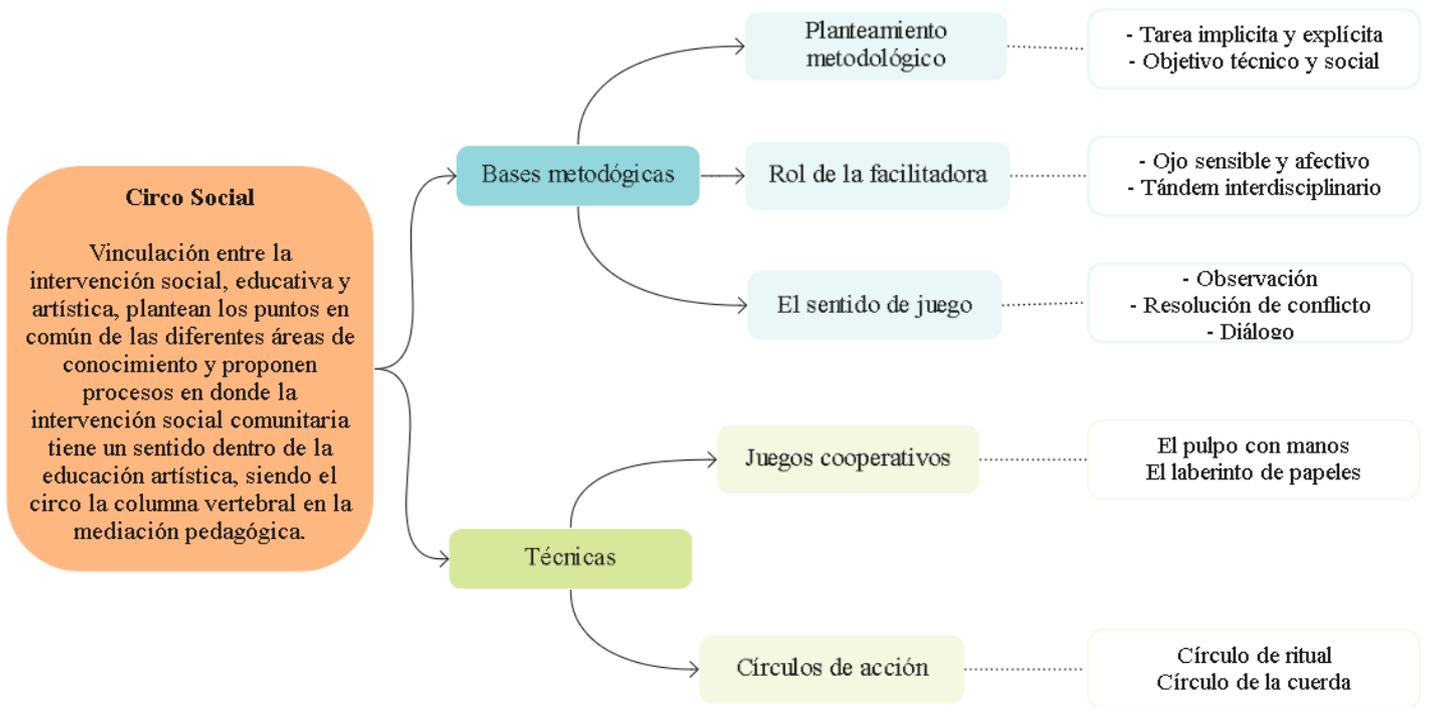
Descripción general: se realizan diferentes técnicas con el elemento de la cuerda, una de ellas fue utilizándose con un nudo que la hace tomar la forma de un círculo. Todas las personas se encuentran fuera de la cuerda tomándola con sus manos a la altura del pecho: estirando los brazos, se inclinan hacia atrás generando contrapeso entre sí. Una persona a la vez cambiaba su lugar, pasando de fuera del círculo hacia dentro de él, una vez adentro se inclinaban hacia atrás y generaba peso, las demás personas del círculo la estaban sosteniendo, posteriormente volvía al exterior del círculo, varias personas probaban hacer la misma acción. Después todas, lentamente, cambiaban de la parte exterior a la parte interior del círculo e inclinaban su espalda hacia la cuerda, manteniendo el contrapeso tratando de ir hasta el suelo y sentarse al mismo tiempo.

Resultados obtenidos: la circularidad que se propone en esta técnica es esencial porque colocaba a las personas como un colectivo sostenido por la individualidad, esto nos permitió hacer reflexiones relacionadas a la responsabilidad del grupo sobre el grupo mismo y al efecto colateral que tiene las acciones individuales sobre la grupalidad, es decir “en ese momento, si alguien daba más peso o menos peso el equilibrio grupal se veía afectado de forma concreta y visible” (Producto taller, 10 diciembre, 2021). Preguntas como ¿qué tanto me sostiene el grupo y qué tanto logramos sostener como grupo? fueron las premisas sobre las cuáles se reflexiona

y se profundiza, utilizando la cuerda como un elemento metafórico que logra representar eso que no podemos ver, es decir que la cuerda era el sostén grupal.

Finalizo este apartado, puntualizando que las técnicas mencionadas posibilitaron espacios para pausar, cuestionar y reflexionar por medio de un diálogo de comunicación en doble vía, entendiéndolo como “una sinergia que no se puede separar, entender que me está pasando a mí para poder entender cómo me puedo comunicar con la otra persona, y también empatizar con la otra persona para poder encontrar estrategias de comunicación” (producto taller, 7 abril, 2022). A modo de resumen sobre el circo social, comparto la siguiente imagen:

Figura 22. Circo social desde Removernos



4.2.1.2 Danza en la Educación

El movimiento siempre será auténtico y propio, cada persona se mueve desde su historia y desde sus vivencias.

En el movimiento accedemos a información propia y conforme nos movemos nos descubrimos a nosotras mismas y descubrimos a los otros cuerpos con los que nos movemos. Vemos la danza como una constante metáfora de la cotidianidad, que expone cuerpos físicos, sensoriales, creativos e imaginativos.

Nos nutrimos de lo colectivo y lo personal, y en este constante vaivén vamos descubriendo nuevas posibilidades para relacionarnos y comunicarnos con las demás personas y con nosotras mismas.

(R3M, 2021, p.24)



La cita que introduce este apartado describe la propuesta de *Removernos* en la cual se concibe la danza como una estrategia para transformaciones personales y sociales desde procesos artísticos-educativos. En este sentido, el cuerpo es la base de los aprendizajes y se reconocen como “lugares de cultura y de socialización, como bancos de emociones y sensaciones, como generadores de experiencias sensibles y cotidianas. Reconociendo que se encuentran atravesados por gran cantidad de factores, que confluyen en un todo como centro de la historia de las personas” (R3M, 2021, p.21).

Una vez comprendido esto, puedo decir que la danza como propuesta metodológica es la principal referencia que compone el proceso socioeducativo, en esta se busca acompañar a

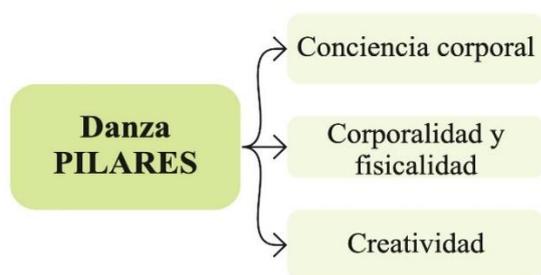
las personas participantes en experiencias corpóreas altamente sensibles, en las que los cuerpos y el movimiento danzado son el epicentro del encuentro. La danza fue la estrategia para acercarnos y armonizar con las personas participantes, desarrollando habilidades artísticas, físicas; además, fue el lenguaje común con el que nos comunicamos en *Removernos*:

Las personas participantes se unen al grupo con la idea de ir a clases de danza, y si bien es cierto hay muchísimas técnicas de la danza que se aplican, y hay un fuerte desarrollo sobre habilidades físicas y artísticas, nosotras nos enfocamos en “eso otro que sucedía” y el trabajo a nivel metodológico estuvo en la acción de rebuscar esas metáforas posibles (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

Inspiradas en la lógica propuesta anteriormente explicada sobre el circo social, desde *Removernos* se realizaron dinámicas grupales a partir del movimiento corporal, con tareas explícitas–objetivos técnicos, relacionadas al desarrollo de habilidades artísticas, y con tareas implícitas-objetivos sociales, relacionadas al trabajo de las personas consigo mismas y con las demás, en este proceso surge información sensible individual y colectiva. A partir de esto, desde la metodología y como facilitadoras, nos enfocamos en reflexionar y vincular lo sucedido en las sesiones (en sus cuerpos, en el grupo, en cómo se comunican o cuidan) y lo que sucede en otras situaciones de las propias cotidianidades de los participantes.

Por otro lado, logramos determinar algunos pilares que posee la danza por sí misma y que, desde nuestra perspectiva como facilitadoras, atravesaron el proceso *Removernos*. Presento dichos pilares en la siguiente figura:

Figura 23: Danza - Pilares



A continuación, también profundizo más a fondo en el entendimiento de estos pilares.

- La conciencia corporal:

La práctica dancística requiere destrezas cognitivas, motoras y expresivas que son adquiridas por medio de la repetición y la exploración de movimiento. En el camino del aprendizaje, los cuerpos perciben las dimensiones corporales, las tensiones musculares, la fuerza aplicada, las texturas del movimiento, los niveles y dimensiones del espacio, “y así podemos seguir desmenuzando los elementos que requiere un cuerpo para moverse con su entorno, pero nosotras los englobamos en el desarrollo de la conciencia corporal” (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

Por lo tanto, se percibe la enseñanza de la danza interrelacionada con el desarrollo de la conciencia corporal, en donde el esquema-imagen-representación corporal estuvieron siendo constantemente estimuladas y potenciadas, permitiendo el reconocimiento del cuerpo como un todo a partir del movimiento.

- Corporalidad y fisicalidad:

Bajo la consigna del desarrollo de habilidades artísticas, escénicas y corporales, la danza coloca a los cuerpos en acción constante de movimiento, estimulando la locomoción, la destreza motora gruesa y el sentido de acción-reacción; por lo tanto, existe un nivel alto de existencia física y corporal.

Desde una perspectiva metodológica esto fue utilizado con dos objetivos: por un lado, para la motivación personal, ya que a lo largo del proceso las personas participantes podían observar avances concretos en lo individual y en lo colectivo, lo que les permitió movilizar los imaginarios sobre sus propios límites corporales y fluir con el goce del movimiento en sus cuerpos; por otro lado, se utilizó como estrategia para acceder a temáticas sensibles o complejas, ya que se observó que cuando se alcanzaban niveles de cansancio físico alto, se alcanzaban también estados de introspección y de conexión con las otras personas, lo cual establecía una apertura grupal a nivel sensitivo para profundizar sobre las temáticas propuestas.

- Creatividad:

La investigación y la exploración son lugares a los cuales se acude constantemente desde la danza, pues se coloca a las personas ante retos individuales o grupales que les orientan a la búsqueda de otras posibilidades y otras maneras de hacer para resolver tareas corporales; lo anterior crea ficciones y mundos imaginarios que potencian el pensamiento abstracto.

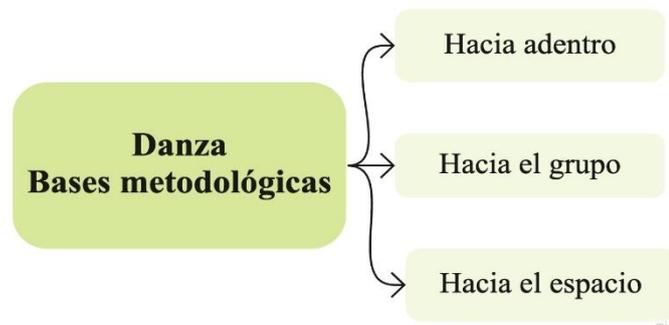
Desde *Removernos*, se acude a la creatividad que estimula la danza por medio del uso de imágenes y metáforas, en consecuencia “logramos construir un espacio seguro y creativo, en donde jugar desde lo corporal con lo ilógico, lo extraño, lo raro, fue posible, permitiéndose la vulnerabilidad ante el grupo de personas y ante sí mismas” (Producto taller, 10 diciembre, 2021). Como siguiente punto, logré establecer las bases metodológicas que fueron extraídas de la danza dentro de la lógica de acción de *Removernos*.

4.2.1.2.1 Bases metodológicas de la danza para *Removernos*

Presento a continuación tres bases metodológicas de la danza que identifiqué como fundamentales en la facilitación de este proceso. En cada punto menciono las principales características que establece la enseñanza de la disciplina y posteriormente la mirada de las

facilitadoras ante esto desde *Removernos*. Hemos nombrado las bases de la siguiente manera: hacia adentro, hacia lo colectivo y hacia el espacio.

Figura 24: Danza - Bases metodológicas



Fuente: Elaboración propia. 2022.

4.2.1.2.1.1 Hacia adentro



Uso la metáfora de *hacia adentro* haciendo referencia al trabajo introspectivo que posee la danza, planteado que en los procesos de educación corporal las personas redescubren sus dimensiones físicas y corporales, reconocen su propio lenguaje de movimiento, sus reacciones emocionales ante ello, y construyen percepciones de cómo se mueven y cómo creen que se ven mientras se mueven; es decir, los ejercicios prácticos corporales incitan a la auto observación como una necesidad para profundizar sobre el movimiento.

En las sesiones, se fortaleció el reconocimiento del cuerpo desde varias miradas, por un lado con relación a la estructura y dimensiones, es decir “que tan largo, o corto se sienten mis brazos, mis piernas y como se mueven en espacio, ¿dónde están mis manos mientras me muevo?, ¿dónde está mi mirada?” (Producto taller, 10 diciembre, 2021), y aunque estos parecen ejemplos simples de resolver, no lo fueron mientras las personas se encontraban danzando, porque el cuerpo se descoloca y se requiere de una conciencia corporal mucho más profunda, una conexión con el sentir del cuerpo, más que con la imagen habitual del cuerpo frente a un espejo. Además, la auto observación se requiere también en el reconocimiento del cuerpo y en relación con las destrezas físicas y corporales de cada persona; reconocer el cuerpo con saberes singulares fue esencial para que las personas comprendieran sus realidades, y además encontraban estrategias propias que potenciaban sus habilidades y dificultades, mientras resolvían los retos del proceso.

Desde la investigación corporal se acompañó a las personas en la búsqueda del movimiento propio, abriendo espacios para preguntarse: ¿cómo me muevo y cómo quiero moverme? Esto es un proceso sensible de construcción de la identidad en el que cada persona tiene su propio ritmo y tiempo; en las exploraciones, se despiertan conexiones con sus propias emociones y vivencias personales:

Por lo tanto, encuentra en el aprendizaje de la danza el autoconocimiento de las personas participantes, lo cual se propuso desde la conexión con el sentir del cuerpo desde el mismo cuerpo: en el hacer, en el accionar y en el resolver. En ese proceso las personas logran reconocer sus propias habilidades corporales, sus gustos a la hora de danzar, y además se abrió el camino a reconocer ese movimiento propio y auténtico (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

4.2.1.2.1.2 *Hacia el grupo*



El trabajo sobre la danza tiene una alta predisposición hacia lo colectivo, por lo tanto, como base de las propuestas metodológicas está el hacer evidente esa relación inevitable entre las personas de un grupo determinado.

Al ahondar sobre ello, distinguimos tres capas, como primera capa se plantea el despertar de la conciencia sobre las otras personas, “en un sentido práctico, las personas necesitan saber que están acompañadas, entender que no están solas y que ignorar a las demás no es una opción funcional, o sea, necesitan coexistir con las personas de al lado para algo tan básico como no chocar mientras bailan” (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

Por lo tanto, reconocer a las personas que se encuentran dentro de un grupo es algo primario para la danza, para el trabajo en grupos y para la colectividad. Una vez que las personas logran identificar los cuerpos que componen el grupo, pasamos a la siguiente capa: empatizar. La mirada se activa, se activa para coexistir en el grupo, para lograr movernos de forma conjunta, para generar sintonía. Cuando las personas se permiten permear de las demás, cuando se permiten conectar miradas, ritmos y movimientos corporales, se logra entonces reconocer las similitudes entre sí y empatizar con los otros cuerpos.

Para potenciar este sentido, desde *Removernos* se buscó ver el espacio de aprendizaje como un intercambio de saberes entre las personas que conforman el grupo, “y aunque es un

reto difícil, más fácil de decir que de hacer, estuvimos siempre refiriéndonos al grupo como maestra del mismo grupo, es ahí cuando la responsabilidad de aprender fue compartida y relacionarnos bonito fue posible y necesario” (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

En función a lo mencionado, como facilitadoras buscábamos plantear panoramas en que las respuestas, por ejemplo, sobre cómo se realizaba una secuencia de movimiento, no siempre las teníamos nosotras y más bien proponíamos la posibilidad de que las personas las buscaran en el mismo grupo. Esto generaba espacios en donde solicitar o brindar apoyo era necesario para cumplir con las tareas, a su vez generaba espacios de conflictos mientras las personas encontraban estrategias propias y colectivas para que esas relaciones fueran funcionales en el mismo grupo; sin embargo, a lo largo de los años se logró reconocer el saber de las demás personas, y fue posible establecer dinámicas en las cuales acercarse desde un lugar empático y asertivo.

Como tercera capa encontramos el contacto físico. A modo de contextualización, desde numerosas técnicas de danza se utiliza el contacto físico como medio para generar alzadas, palancas, contrapesos, acrobacias, ya sea en el trabajo con dúos, tríos o grupales. Idealmente, cuando se logra abordar el contacto en un grupo, es porque las personas tienen una preparación física relacionada a la fuerza, coordinación y conciencia corporal; además, el grupo tiene una preparación en el reconocimiento de los cuerpos, la confianza grupal y el consentimiento. Estos son aspectos mínimos requeridos para que el grupo logre enfocarse en los retos que propone el contacto físico.

Sin embargo, como los procesos de aprendizaje no son lineales, al abordar el contacto físico en *Removernos*, se replantearon las dinámicas grupales que se estaban practicando para el cuidado de las demás personas, las maneras de comunicarse y de hacer común. Al permitir relaciones más directas entre las personas, surgieron retos que aumentaron el nivel de dificultad

que se requiere para que las relaciones sociales se mantuvieran afectivas, asertivas y respetuosas, propiciando la escucha y complicidad grupal:

El contacto físico permitió un trabajo en doble vía, porque requiere de una alta conciencia sobre sus propios cuerpos, sobre lo que les gusta hacer y sobre los límites que requieren establecer con las otras personas, en el mismo sentido, las propuestas que llevábamos también abrían espacios para observar estos puntos en las otras personas, es decir, mientras me observo a mí, observo a las demás (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

Esta fue una base metodológica importante, porque además de desarrollar habilidades físicas grupales, también desarrolló un sentido de responsabilidad en los participantes consigo mismos y con las otras personas, un sentido de responsabilidad que fue dinámico, descubierto y observado a lo largo del proceso.

4.2.1.2.1.3 Hacia el espacio



En el aprendizaje dancístico, las personas llegan a comprender el espacio físico en el cual están situadas y a entender sus dimensiones: el ancho, el largo, la profundidad, así como los planos, las diagonales, las texturas de las paredes, el piso, la luz. Estas y otras características delimitan las posibilidades de movimiento y la forma de moverse de las personas; es decir: ¿qué tanto espacio hay para moverse?, ¿cuántas personas hay dentro de un mismo espacio?

¿dónde suele estar sucio?, ¿hay alguna ventana quebrada?, ¿qué tan duro es el piso para probar un movimiento?, ¿si salta alto chocaría con el techo?, ¿si estira los brazos toca a la persona del lado?

En el camino de responder a estas y muchas otras preguntas, las personas analizan el espacio en el cual se desenvuelven para encontrar posibilidades, este análisis sucede en la misma práctica por medio de la observación, del contacto y del accionar. Por lo tanto, el espacio físico condiciona a los cuerpos y sus formas de moverse, sin embargo, este proceso mencionado permite que las personas se perciban, se ubiquen y tomen decisiones dentro de un lugar que les contiene.

Aunado a esto, los espacios, en nuestro caso la Escuela Inglaterra, también se encontraba constituido por memorias, vivencias y emociones relacionadas a imaginarios desde los cuales las personas lo percibían, elementos que también delimitaron la manera en la que las personas se desarrollaron y abordaron el movimiento. Sin negar estas realidades, desde *Removernos* propusimos habitar, transformar y resignificar los espacios desde la danza, es por esto mismo que la mayoría del proceso se realizó en el auditorio, y una vez que el grupo se apropió de este, se realizaron sesiones en pasillos, aulas, parques y plazas de la misma escuela, buscando habitar e intervenir los espacios cotidianos desde el juego, el movimiento y el compartir, con el fin de movilizar imaginarios y construir nuevas memorias corporales.

Por lo tanto, la danza conlleva al análisis del espacio que utilizan las personas, y desde esta metodología se profundizó sobre el espacio que les contextualiza, lo cual quiere decir que: “yo habito mi cuerpo, que se mueve con otros cuerpos dentro de un mismo espacio, este espacio es un auditorio, que se ubica dentro de mi escuela, y que se encuentra dentro de mi comunidad, comunidad de la que todas personas presentes somos parte” (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

4.2.1.2.2 Técnicas aplicadas desde la danza

Obtuve gran cantidad de información en torno a las técnicas aplicadas desde la danza en *Removernos*, por lo que agrupé en unidades de información las actividades realizadas con una misma intencionalidad, posteriormente, describí algunas particularidades de su aplicación y finalicé compartiendo los resultados observados por las facilitadoras en este proceso. A continuación, comparto las cinco unidades de información encontradas:

Figura 25: Danza - Técnicas.



Fuente: Elaboración propia. 2022.

4.2.1.2.2.1 Prácticas corporales

Intencionalidad: reconocer las capacidades, particularidades de sus propios cuerpos y visibilizar los logros o avances de las personas participantes a lo largo del proceso.

Descripción: agrupo en este punto una serie de actividades como los circuitos de locomoción, ejercicios de coordinación o equilibrio, creación de coreografía, acrobacia básica, trabajo sobre cadenas biomecánicas, técnica de *flying low* y *passing through*, entre otros. Dichas actividades se realizaron como ejercicios guiados en dinámicas individuales o grupales; además, se repetían las mismas actividades durante un mínimo siete sesiones, para que las

personas se apropiaran del movimiento, los cuerpos integrarán la información y lograrán avanzar de forma grupal.

Resultados obtenidos: a estas actividades se les dedicó gran parte de las sesiones, lo que generó que el progreso del grupo tomara importancia sobre el material dancístico propuesto, también se observaba que las personas participantes alcanzaban un alto nivel de dificultad escénica corporal, sin embargo, mostraban dificultad por reconocer estos avances en sí mismos. Por lo tanto, buscamos, en la facilitación, hacer visible los avances de las personas, generando espacios para evidenciar los pequeños logros diarios y darles el valor, y reconociendo también el camino que había detrás de estos; es acá donde la constancia, la concentración y la disciplina cobraban sentido desde la práctica en sus propios cuerpos.

4.2.1.2.2 Composiciones grupales

Intencionalidad: comunicación asertiva desde el movimiento y con la palabra, con el propósito de que todas las personas logran proponer y escuchar ideas. Además, potenciar la creatividad por medio del desarrollo de ideas propias en la composición colectiva.

Descripción: fueron espacios para la improvisación e investigación corporal, siempre desde lo colectivo, las personas participantes, divididas en grupos de dos o más personas, crearon propuestas dancísticas, pequeñas “coreografías” con temáticas propuestas que se relacionaban a los objetivos de la sesión. A lo largo del proceso, las facilitadoras propusimos instrucciones que buscaban colocar retos para profundizar sobre las temáticas, para la toma de decisiones grupales y consensuadas, o para complejizar el nivel de dificultad de la propuesta danzada. Sugerimos además instrucciones sencillas con libertad de decisión sobre el producto que se quisiera realizar.

Resultados obtenidos: estas composiciones grupales funcionaron como estrategia para dinamizar el rol de facilitadoras, ya que fueron momentos claros en los que planteamos

detonantes que cada grupo resolvía desde su autonomía. Además, fue un elemento para observar lo que estaba sucediendo a nivel de movimiento, puesto que cada grupo planteaba toda la propuesta de la creación, se podía observar las herramientas dancísticas que estaban siendo apropiadas y transformadas por las personas, dándonos a las facilitadoras la posibilidad de mapear intereses, fortalezas y oportunidades de mejora en los participantes a nivel de movimiento

Por otro lado, el encontrar puntos comunes, el incluir todas las ideas de las personas del grupo, el negociar propuestas, fueron grandes retos para las personas; se generaron espacios para que los subgrupos conversaran, cuestionaran y materializaran una propuesta de movimiento que visibilizaba las temáticas que se estaban abordando. Por lo tanto, esta técnica estimuló el pensamiento abstracto y la creatividad al buscar transformar una palabra, emoción o situación en el cuerpo y convertirlo en movimiento; también se potenció la flexibilidad y apertura para que las propuestas individuales fueran modificadas por el colectivo, y la comunicación asertiva, al generar espacios de colaboración, escucha y negociación entre las personas participantes.

4.2.1.2.2.3 Trabajo de contacto (dúos, tríos, grupales)

Intencionalidades: reconocerse en relación con los demás cuerpos. Identificar los cuidados y límites de las personas con las que nos movemos y a la vez plantear sus propios autocuidados y límites que deseaban establecer con las demás personas.

Descripción: los ejercicios específicos planteados en esta técnica estuvieron direccionados siempre a la relación de los cuerpos desde el contacto físico, visual y espacial, ya sea en dúos, tríos o grupos. Por ejemplo: guiar a la otra persona con los ojos cerrados, manipulación del cuerpo de la otra persona, trabajo de palancas, contrapesos y alzas, entre otras acciones.

Fueron muchas las variantes que se realizaron, siempre buscando reconocer y relacionarse desde el contacto físico con las otras personas. Las actividades iban acompañadas de reflexiones basadas en la premisa de: ¿hasta dónde puede llegar un cuerpo con el apoyo de otros cuerpos?; se pretendía problematizar los encuentros, desencuentros y las posibilidades que se generan al trabajar con otras personas, además de aprovechar la particularidad de cada persona dentro del grupo.

Resultados obtenidos: se logró observar un reconocimiento muy sensible sobre los cuerpos de las demás personas, desde aspectos como caminar de forma conjunta, tener la confianza para dejarse guiar por la otra persona, hasta el adquirir la seguridad en el cuerpo de la otra persona y en el propio cuerpo para realizar movimientos con gran complejidad a nivel dancístico, los cuales requería cuerpos activos, presentes y cuidadosos con las tareas a ejecutar.

Poder reconocer a la otra persona como espacio de apoyo y cuidado en el movimiento, viene acompañado de gran complicidad entre las personas, y fortalece también el sentido de grupalidad: “cada persona reconocía tareas específicas que debía de cumplir en función al grupo, y los objetivos grupales dependían de que las personas se comprometieran desde su individualidad con la grupalidad” (Producto taller, 10 diciembre, 2021). Buscamos generar metáforas de esos logros que se conseguían como grupo en tareas de movimiento corporal, relacionándolo con situaciones de la cotidianidad escolar, en donde está misma fuerza del grupo podría aplicarse.

4.2.1.2.2.4 Pausa y escucha

Intencionalidad: generar momentos de pausa y auto escucha, brindando herramientas para la autorregulación.

Descripción: en este bloque se encuentran incluidas todas las actividades relacionadas a visualizaciones corporales, respiraciones guiadas y ejercicios de meditaciones cortas, la

mayoría se realizaron con los ojos cerrados, buscando el silencio y acudiendo a la imaginación. Se compartieron técnicas sencillas que a su vez fueron herramientas funcionales para la autorregulación, el auto escucha y el reconocimiento corporal.

Resultados obtenidos: la escuela en general, está llena de muchísimos estímulos por lo tanto, el silencio y la pausa no suelen ser atendidos aunque son constantemente solicitados por las docentes, por lo que resultó uno de los aspectos más complejos de conseguir en *Removernos*.

Utilizamos diversas técnicas relacionadas, y a pesar de que existía apertura grupal para realizar estas actividades, también existieron momentos de resistencia y constantes distracciones que impedían adentrarse en las propuestas. Por lo tanto, se trabajó en capas, poco a poco se fueron integrando más elementos según la respuesta y disposición grupal, por ejemplo: respirar en conjunto, hacer silencio, cerrar los ojos, escuchar las instrucciones que guiaban las facilitadoras, hacer ejercicios de respiraciones o visualizaciones.

Asimismo, se propusieron actividades de corta duración, con un máximo de diez minutos, usualmente utilizadas como ritual de cierre, de inicio o para ambos casos; estos espacios además se entendieron como momentos de auto escucha y concentración. Resultó ser un proceso nutritivo y de tolerancia grupal, tanto de parte de nosotras, como facilitadoras, como de las mismas personas participantes, quienes así podrían dejarse permear por las propuestas.

4.2.1.2.2.5 Espacialidad

Intencionalidad: comprender el cuerpo más allá de las dimensiones corporales propias, relacionándolo con el espacio físico donde se moviliza.

Descripción: inspiradas en el concepto de Rudolf Laban sobre la kinesfera, en donde el cuerpo se encuentra rodeado por una esfera imaginaria tridimensional, se diseñaron actividades que proponía el análisis del movimiento en el espacio, abarcando temáticas como: niveles

(bajo, medio, alto), planos (transversal, frontal, sagital), direcciones, trayectorias (directa, angular, curvada), dimensiones (altura, la anchura y la profundidad), así como el balanceo del espacio (la conciencia del grupo sobre el uso compartido del espacio, activando la mirada y observando la infraestructura y a las personas que la habitan).

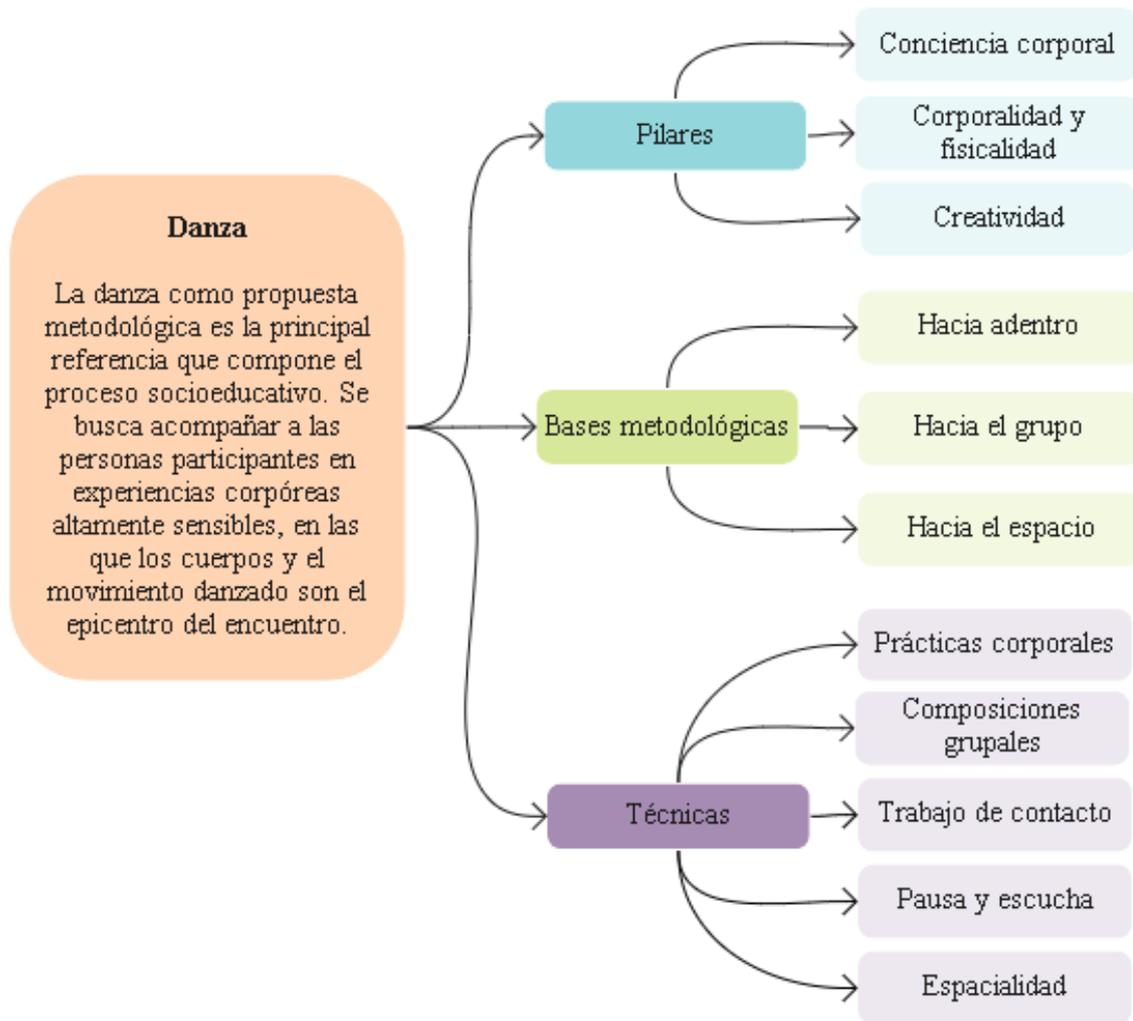
Resultados obtenidos: se logró pensar el cuerpo como una estructura arquitectónica y la estructura arquitectónica del espacio con relación al cuerpo, propusimos movimientos predeterminados según estos elementos, buscando examinar la complejidad que implica un movimiento y observando cómo se modificaban según con el espacio en el que estábamos.

Además, estas actividades lograron hacer lo cotidiano extra cotidiano, por ejemplo, la acción de observar un movimiento sencillo como caminar, pero el hecho de entender que este se encuentra en un nivel medio, en un plano sagital con una trayectoria directa, amplía la mirada sobre el espacio.

Por situaciones de organización interna, las sesiones se realizaron en varias áreas de la escuela, se contaba con un salón principal, pero en muchas ocasiones se utilizaron las aulas, los pasillos y la plaza, entonces, observar grupalmente cómo cambiaban las posibilidades de movimiento según la infraestructura abrió el espacio para reflexionar sobre cómo las personas se sentían diferentes según el espacio en el que se encontraban.

La espacialidad fue una temática que se abordó desde la danza con la relación del cuerpo con el espacio, sin embargo, poco a poco se fue ampliando, haciendo relación a la misma escuela, la casa y el barrio, esto además se abordó por medio de técnicas de arteterapia que fueron de gran relevancia para el proceso. Resumen a continuación lo mencionado en este apartado mediante una imagen, posteriormente, ahondaré sobre la arteterapia como última propuesta metodológica del proceso socioeducativo.

Figura 26. Danza desde Removernos



Fuente: Elaboración propia. 2022.

4.2.1.3 Arte terapia en la educación

Es un viaje al fondo de nosotros mismos a través de la creación de imágenes plásticas, con la convicción de que en el hacer evocamos el conflicto y al trabajar sobre esa imagen que lo representa, al corregirla, al actuar sobre ella plásticamente, actuamos sobre nosotros mismos modificándonos, transformándonos.

(Polo, 2000, p .313)



La cita anterior hace referencia a propuestas de intervención terapéutica que nacen de la vinculación del arte plástico y la psicoterapia, las cuales emplean como método lenguajes artísticos plásticos-visuales, siendo una especialización de la psicología que es utilizada con diversas poblaciones en abordajes individuales, grupales o comunitarios.

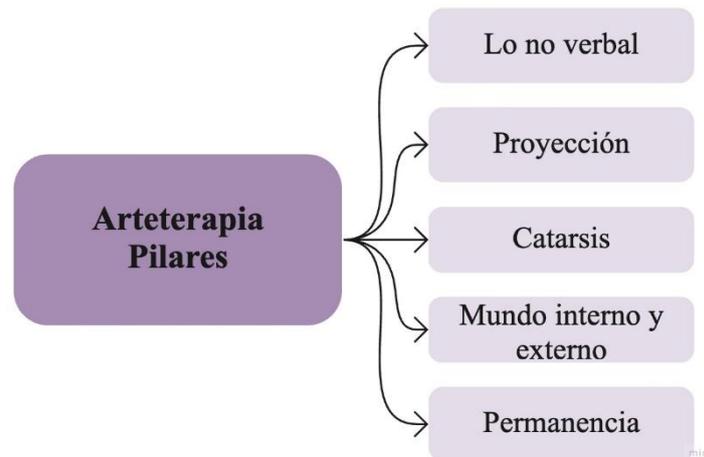
El proceso arteterapéutico no requiere que la persona participante tenga conocimientos sobre el dibujo o el arte visual, ya que los productos artísticos son considerados desde su valor emocional y vivencial. En su propuesta de intervención, Birtchnell (1987) menciona que los procesos no se enfocan en el resultado artístico sino que profundiza sobre el proceso de elaboración, sobre aquello representado, sobre la forma en que la que ha hecho y sobre cómo las personas observan lo que logran plasmar; por lo tanto, la persona arte terapeuta no interpreta las obras sino que brinda un acompañamiento a la persona participante para su auto observación.

En el mismo sentido, Martínez (2006) resume los objetivos generales de la arteterapia en la utilización del “arte como vehículo para la mejora social, física, psíquica y personal, fomento de la creatividad, como instrumento de autoconocimiento y mejora personal, como refuerzo del ego y de la autoestima.” (p.3), además contempla la simbología individual vinculada al contexto sociocultural, que también se modifica según los distintos ciclos de la vida. Del mismo modo, sugiere en la niñez el juego creativo como una estrategia necesaria para abordar situaciones de aprendizaje, buscando que la experiencia artística sea una forma de gratificación y desahogo centrada en el proceso placentero de crear arte.

Por otro lado, en *Removernos* se vivenciaron experiencias corpóreas sensibles por medio de la danza, sin embargo, como facilitadoras, identificamos que, en muchas ocasiones, la misma danza, al ser efímera y abstracta, presentaba límites para sostener o profundizar sobre lo sucedido; no obstante, aquello que se había despertado en el grupo desde la experiencia con el cuerpo disponía la apertura para dar seguimiento. Es aquí donde aparecen las herramientas de la arteterapia, aplicadas dentro de una lógica socioeducativa con la intención de profundizar sobre las dinámicas grupales que el proceso generaba.

El arte tiene diferentes formas de expresión, a pesar de que el proceso socioeducativo planteaba la danza como eje, también buscó abordar a las personas desde diversos estímulos. Tomando en cuenta que las personas participantes tenían gran afinidad hacia las artes plásticas-visuales, se vincularon ambas herramientas de intervención, potenciando la experiencia socioeducativa. Para *Removernos*, la arteterapia fue una herramienta sustancial en el proceso, porque se encontraron puntos en común importantes que permitieron profundizar sobre las temáticas abordadas; Covarrubias (2001), en su investigación, resume las ventajas de la terapia por medio del arte y encuentro que algunas de ellas también son pilares en el abordaje de este proceso socioeducativo, estas son:

Figura 27. Arteterapia - Pilares



Fuente: Elaboración propia. 2022.

Con relación a lo presentado en la imagen, es posible profundizar lo siguiente:

Lo no verbal: el trabajo con imágenes permite representar experiencias simbólicas sin tener que traducirlas a palabras, creando experiencias humanas que pueden ser transformadas, revividas y reinterpretadas.

Proyección: el crear un producto tangible, espontáneo, que no persigue un objetivo estético, permite relacionar el mundo interno de la persona autora como una proyección de su experiencia de vida.

Catarsis: en el proceso de expresión plástica se liberan emociones previamente contenidas, esto ayuda a abordar situaciones conflictivas sin experimentar demasiada ansiedad.

Integración del mundo interno y externo: al relacionar los sentimientos e impulsos internos con las impresiones externas, la persona se encuentra ordenándose y descubriéndose a sí misma y a su entorno desde una perspectiva diferente.

Permanencia: lo creado conlleva una experiencia que se encuentra plasmada en un resultado tangible, a este resultado se puede regresar para analizar, revivir o transformar con solo mirar la obra.

Estos fueron los cinco aspectos que identificados como pilares de la arteterapia en el proceso *Removernos*, a partir de dicha información, además se concluye que:

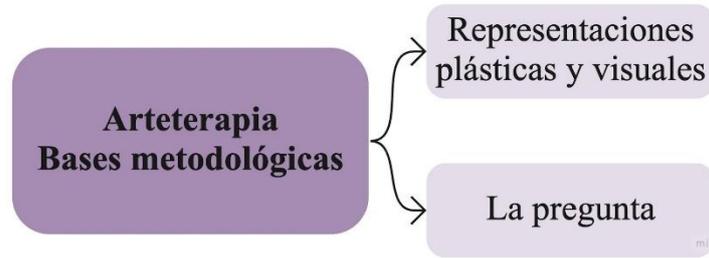
La experiencia efímera de la danza logró despertar sensibilidades profundas en los cuerpos; el abordaje con la arteterapia, logró plasmar y materializar lo vivenciado; y en la interacción desde el diálogo, se logró a apalabrar los aprendizajes del proceso desde lo grupal e individual. (Producto taller, 10 diciembre, 2021)

A partir de lo mencionado, sintetice algunas bases metodológicas de la arteterapia que fueron extraídas y transformadas durante este proceso socioeducativo, las cuales explicaré en el siguiente apartado.

4.2.1.3.1 Bases metodológicas de la arteterapia para *Removernos*

La terapia con el arte plástico y visual comprende gran cantidad de elementos que constituyen su práctica psicoterapéutica, por lo tanto, es fundamental mencionar que desde *Removernos* se buscó extraer y transformar algunas propuestas afines con los objetivos del proyecto, teniendo en cuenta que fue un proceso socioeducativo (no terapéutico). Comparto a continuación dos bases metodológicas de gran relevancia que fueron pilares en el camino pedagógico:

Figura 28. Arteterapia - Bases metodológicas



Fuente: Elaboración propia. 2022.

4.2.1.3.1 Representaciones plásticas y visuales

Las representaciones plásticas y visuales fueron un apoyo educativo que permitió a las personas participantes explorar y expresar ideas, sensaciones o emociones desde un lugar creativo y sensible; buscamos “brindar la importancia a ese trazo que no es efímero, sino que por el contrario deja una marca de lo que se está viviendo” (Producto taller, 10 diciembre, 2021).



Adicionalmente, la arteterapia contempla una serie de técnicas relacionadas a las artes plásticas y visuales, sin embargo, desde este proceso se utilizó el *collage*, los dibujos y los murales, los cuales fueron aplicados de forma individual o grupal para introducir, desarrollar o concluir los contenidos educativos. Como mencioné anteriormente, se buscó abordar las temáticas de educación emocional desde el movimiento en las experiencias corporales y de forma paralela se utilizaron estas técnicas de arte plástico para profundizar desde diversos estímulos sobre el proceso.

Por lo tanto, se logró plasmar información sensible y viva en una serie de obras artísticas realizadas de forma individual o colectiva, sensible porque encauza experiencias del proceso corporal, y viva porque fueron productos tangibles a los cuales a lo largo del proceso se revisitaba para hacer preguntas, encontrar respuestas posibles o transformar lo realizado. De acuerdo con las facilitadoras:

Esto nos permitió observar la forma en que las personas se representan a sí mismas, cómo reconocen a las demás personas del grupo, y cuál es el punto de vista de un tema concreto, para así construir colectivamente pensamientos y cuestionarnos aquello que las mismas personas habían representado (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

4.2.1.3.1.2 La pregunta

Desde la arteterapia, se ofreció a las personas participantes la posibilidad de analizar y cuestionar su obra artística, no vista como un producto ni analizada desde su estética, si no observada desde la empatía y sensibilidad de lo que generó el proceso de creación.



Además, dicho enfoque nos propuso a las personas facilitadoras la oportunidad de guiar ese camino de observación por medio de la pregunta como generadora de inquietudes que impulsaba otros caminos. La pregunta en las representaciones artísticas estaba dirigida hacia aspectos amplios: los colores, la posición de los objetos, la relación entre los símbolos propuestos, las sensaciones que surgieron mientras se realizaban, y otros aspectos que nosotras observábamos y considerábamos detonantes del proceso individual y colectivo.

Coloco la pregunta como una de las bases metodológicas que se extraen de la arteterapia, sin embargo, considero importante subrayar que, desde *Removernos*, se apela a la pregunta como una de las principales bases de la práctica pedagógica, que se enlaza con los principios de las metodologías participativas y constructivistas que caracterizan este proceso educativo.

Por lo tanto, la pregunta fue utilizada a lo largo de todo el proceso como un eje fundamental de las diferentes técnicas aplicadas ya sea desde el movimiento, el arte plástico, el trabajo en grupos y demás. A partir de ello, se logró hilar lo que sucedía en clase en relación con los problemas prácticos de la vida cotidiana, además permitió dinamizar el rol de la persona facilitadora, ya que se buscaron espacios donde el mismo grupo problematizó lo sucedido, a fin de encontrar, en conjunto, posibles respuestas, “respuestas vista como ideas dinámicas y en construcción, preguntamos para llegar a posibles respuestas que nos llevan a nuevas preguntas” (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

Como práctica, esto trajo consigo constantes espacios de diálogo, en donde las personas participantes socializaron sus sentires e impresiones, fortaleciendo la comunicación y el sentido de grupo, y propiciando dinámicas de comunicación más horizontales entre las personas participantes y las facilitadoras, quienes al respecto mencionan:

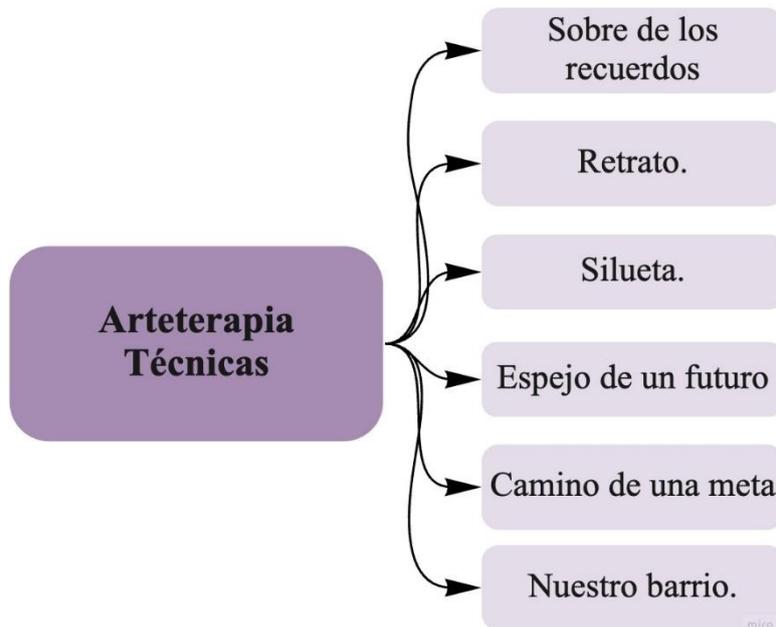
Esperar a que las palabras salgan, tratar los nervios con naturalidad y responder asertivamente a los comentarios son acciones pequeñas que van convirtiéndose en dinámicas grupales. Fue hermoso ver el proceso de cómo a lo largo de los años las personas a la vez que practican el escuchar y ser escuchadas, reconstruían la confianza consigo mismas, con las demás personas, y con el espacio como un lugar seguro para compartirse (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

4.2.1.3.2 Técnicas destacadas desde arteterapia

A continuación, presentaré las técnicas de arteterapia destacadas que fueron aplicadas en el proceso socioeducativo. Compartiré la información a través de actividades, las cuales se realizaron en momentos específicos de las sesiones o del proceso, para introducir, dar continuidad o concluir las temáticas abordadas; estas actividades, por lo tanto, estuvieron acompañadas de un proceso previo y/o posterior.

Describiré las actividades que utilizaron tres técnicas específicas: el dibujo, el *collage* y el mural. Al igual que con las propuestas metodológicas anteriores, comparto la información dividida en los siguientes puntos: las intencionalidades, la descripción general y los resultados obtenidos.

Figura 29. Arteterapia - Técnicas



Fuente: Elaboración propia. 2022.

4.2.1.3.2.1 Sobre de los recuerdos

Intencionalidades: reconocer las vivencias de goce, por medio de espacios de pausa y auto escucha.

Descripción: se desarrolló a partir del *collage* y la escritura creativa, con una duración de 10 meses. La primera fase fue confeccionar el sobre, cada persona tenía una hoja y la convertía en sobre, posteriormente le colocaron su nombre y lo decoran a gusto propio con los materiales del grupo (recortes, pinturas, lápices de colores, escarcha, entre otros) realizando un pequeño *collage*.

Una vez finalizado, guardamos estos sobres en un estante de la clase, y los utilizamos en los últimos 10 minutos de cada sesión a lo largo del año. En la actividad se entregaba a las personas participantes papeles de colores, en ellas debían anotar algún momento o sensación de la semana que generó satisfacción, un recuerdo que quisiera guardar. Una vez escrito, introducían el papel en el sobre y los colocaban nuevamente en el estante. Al finalizar el año, cada persona sacaba los papeles del sobre, y leía los recuerdos que habían decidido guardar.

Resultados obtenidos: existían espacios a lo largo de la clase para conversar sobre las historias personales que las personas deseaban compartir en el grupo, estas en su mayoría se enmarcaron en contextos complejos de altas desigualdades sociales; las actividades fueron de gran importancia para la reflexión y abordaje grupal. Sin embargo, como facilitadoras, identificamos la necesidad de generar espacios que incentivaran el reconocimiento de vivencias cotidianas que generaron placer, así nace el “sobre de los recuerdos”.

Al inicio, a las personas participantes les fue muy complejo distinguir vivencias positivas de la semana, no obstante, en la práctica, la premisa de la actividad fue tomando valor, y lograron reconocer aspectos como vivencias con personas importantes, logros académicos, espacios de descanso, experiencias lúdicas, entre otros.

La acción de recordar, escribir y guardar un recuerdo gratificante, además de generar un ambiente con mayor apertura en las sesiones, también permitió adentrarse y reflexionar sobre sus propias experiencias, reconociendo logros, gustos personales y personas relevantes en sus vidas.

4.2.1.3.2.2 Retrato

Intencionalidades: reconocerse a sí misma a través de la mirada de las otras personas.

Descripción: se desarrolló por medio de la técnica del dibujo. El grupo se organizó en parejas, ambas personas tenían una hoja en blanco y un lápiz, se sentaron una frente a la otra, durante 2 minutos, y sin hablar, observaban el rostro de la persona que tenían al frente, posteriormente ambas personas tomaban el lápiz y la hoja, con los ojos cerrados y sin separar la punta del lápiz de la hoja, dibujan el rostro de la persona que tenían al frente (las facilitadoras dan consignas sobre la relación a imágenes visuales recordando aspectos como el rostro, los detalles de la persona que observaron, entre otras). Una vez finalizado el retrato, observaron el dibujo y lo entregaron a la persona del frente. Cada persona observó su retrato y se le brindaron 5 minutos de tiempo para pintar, modificar o transformar su nuevo dibujo. Posteriormente, se generó un espacio de diálogo con preguntas generadoras cómo: ¿qué sensaciones generó el observar y ser observada?, y ¿cómo se sintió ser retratada y retratar?

Resultados obtenidos: la observación de la otra persona con detalle y cuidado, generó un espacio íntimo, de confianza y complicidad entre las personas participantes. La premisa sobre el dibujo a un solo trazo aseguró resultados amorfos que no cumplían una estética de belleza común, esto desligó a las personas de ideas preconcebidas de una imagen, dio la apertura a un resultado abstracto, espontáneo y bajó los niveles de exigencia sobre el dibujo que daban o recibían.

Además, el acto modificar su retrato una vez recibido, cedía la potestad de decisión para la transformación de sus propias imágenes, obteniendo un resultado que comprendía la visión de la otra persona y la visión propia.

4.2.1.3.2.3 Silueta

Intencionalidades: propiciar el autodescubrimiento y la construcción de la autoimagen, buscando plasmar sensaciones corporales y reflexiones individuales.

Descripción: la silueta fue realizada a lo largo de seis meses, durante 12 sesiones, con actividades que oscilaban entre 10 y 40 minutos por sesión, dependiendo del tiempo requerido por la tarea a cumplir. Se emplearon las técnicas de *collage*, dibujo y escritura creativa con materiales diversos como recortes, pinturas, lana, cordones, escarcha, lápices de color, marcadores, entre otros.

Las sesiones fueron abordadas con dinámicas grupales desde el movimiento, trabajando temáticas relacionadas a la autoimagen y la autopercepción. A lo largo de esta dinámica, realizamos las siguientes actividades:

En la primera sesión, cada persona tenía un papelógrafo de su tamaño, y de forma grupal fueron dibujando la silueta de cada participante. En la segunda sesión, cada persona escribía y decoraba su nombre o como quisiera ser llamada. En la tercera sesión, la mirada estaba enfocada en la parte exterior a la silueta del cuerpo, buscando personalizar y representarse. Durante la cuarta y quinta sesión, las personas escribieron o representaron dentro de la silueta, y vinculadas a partes del cuerpo, las diferentes características de sí mismas que reconocían como propias. En la sexta y séptima sesión, seleccionaron las partes favoritas de sus cuerpos y buscaron decorarlas a gusto propio. En la octava y novena sesión, por medio de la escritura o la representación, respondimos a la siguiente frase en relación con las partes del cuerpo seleccionadas: me gusta mi ___ porque me permit. Durante la décima y undécima sesión, de

igual forma respondimos a la frase: amo mi cuerpo porque... Finalmente, para concluir con el proceso, en la duodécima sesión observamos el dibujo y se dio el espacio para modificar lo que quisieran de lo realizado en sesiones anteriores.

Resultados obtenidos: a partir de actividades corporales, las personas se observan como seres sociales con habilidades diversas y desde la facilitación, se lanzaban preguntas grupales en torno a los descubrimientos sobre la forma de moverse, de vincularse, de resolver conflictos, o de encontrar estrategias para enfrentarse a los retos que las sesiones presentaban.

Además, realizamos actividades grupales de colectividad y auto reconocimiento a partir de la relación con las otras personas, sin embargo, la silueta fue una actividad de transición para viajar de lo grupal a lo individual y que cada persona participante se adentrara en su propia identidad. Por lo tanto, esta actividad “era la columna vertebral del proceso para el abordaje del auto reconocimiento, fue muy claro cómo las personas lograban representar lo que percibían sobre sí mismas (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

Esta silueta realizada en un papelógrafo fue un proceso de un año, en donde las personas participantes plasmaron los imaginarios que tenían de sí mismas, imaginarios que se convertían en algo palpable con sus propias representaciones, por lo que la información que planteaban en esta obra era dinámica y cambiaba constantemente: iban, volvían, transformaban y agregaban. Una vez que esto era visible, a partir del diálogo, se buscaba apalabrar y destacar la importancia de aquello que habían realizado.

Esta obra, además, significó un sentido de responsabilidad de cada persona por su creación, pues al momento de guardarlo, de accionar sobre él y vincularlo con la información autobiográfica que colocaban, se generó vínculo entre las personas participantes y su creación, un ejemplo de ello es que:

En la muestra de cierre todas las obras del proceso estuvieron expuestas en las paredes, al finalizar ese día, cada persona participante se podría llevar las que quisiera, y un dato que a nosotras nos muestra el vínculo con la silueta, es que esta fue la única obra que todas las personas participantes se llevaron a sus casas y sobre la que nos compartieron información acerca del lugar en sus cuartos donde la querían colocar (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

4.2.1.3.2.4 Espejo de un futuro

Intencionalidades: se enmarca en el proceso de autoconocimiento, en la búsqueda de reconocer aspiraciones o anhelos personales y la socialización de este.

Descripción: cada persona tenía una hoja y un lápiz, dibujaba un círculo grande dentro de la hoja y a partir de ese momento se referían a está hoja como un espejo. Bajo la premisa del “espejo de un futuro”, cada persona se representaba como quisiera a sí misma, pero en el futuro. Esta fue la única instrucción dada, no se precisó el tiempo del futuro, ni la forma de representación ni los materiales que debían utilizar. La actividad se realizó en tres sesiones en un aproximado de 30 minutos por sesión. Al finalizar la obra, cada quién lo expuso a sus compañeros y compartió la interpretación de su propia obra.

Resultados obtenidos: al tener instrucciones flexibles, cada participante se dio la oportunidad de interpretar y accionar con sus propias decisiones. Por lo tanto, los resultados fueron diversos, una gran mayoría de personas llevaron esta consigna a la profesión que deseaban ejercer, algunas lo relacionaron con sensaciones de cómo les gustaría sentirse en otros momentos, y otras representaron lugares físicos donde querían estar.

Fue muy enriquecedor a nivel individual porque permitió a las personas reconocer anhelos personales y grupales porque brindó la apertura para conocerse a mayor profundidad

entre las personas que conformaban el grupo, también el reconocerse dentro de la diversidad y las similitudes grupales, despertando empatía sobre los anhelos de otras personas.

4.2.1.3.2.5 Camino de una meta

Intencionalidades: comprender los procesos como caminos con diferentes acciones necesarias en los que se cumplen metas.

Descripción: volviendo al *collage* realizado del *espejo de un futuro*, se concretó la obra a una sola palabra. Posteriormente, cada persona dibujó una escalera de cinco escalones, se escribió en el último la palabra seleccionada (como un fin último), en los cuatro escalones restantes se representaron, por medio de dibujos, imágenes o palabras, los pasos posibles para alcanzar esa meta.

Se hizo uso de la escalera porque era de los símbolos más claros que las personas participantes encontraban para reconocer un camino, sin embargo, durante las sesiones se conversaba sobre los procesos no lineales y las escaleras con la posibilidad de subir y bajar escaleras constantemente. La actividad se realizó a partir de la técnica de *collage* a lo largo de tres sesiones.

Resultados obtenidos: la actividad del espejo y la escalera fueron desarrollados de manera individual y los resultados obtenidos fueron distintos entre sí, no obstante, desde las diferentes realidades se logró reconocer los caminos y la importancia del proceso para cumplir un objetivo, por ejemplo, “generaron relaciones entre lograr una acrobacia de danza y la necesidad de practicar, entre lograr una buena nota y la necesidad de estudiar” (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

Esta actividad también se planteaba como transición para viajar de lo individual a lo grupal, buscando socializar tanto el espejo como la escalera, por lo tanto, todas las reflexiones se realizaron de manera colectiva; aunque cada participante tuviese un camino muy distinto, al

externar sus sensaciones de forma conjunta, el grupo reconocía similitudes entre sí, dando significado a los procesos como punto focal.

Al concretar los resultados en tres caminos similares, con en el grupo de personas que escogieron una profesión se generaron reflexiones en torno a la importancia de la escuela, buscando el sentido de estar en el centro educativo y en el proceso de aprendizaje formal; por otro lado, con las personas que colocaban emociones o sensaciones, se conversó sobre los caminos personales que consideraban necesarios vivir, mientras que con aquellos que seleccionaron un lugar físico en el que querían estar, se utilizó la escalera como mapa geográfico, por ejemplo, el caso de Camilo:

Camilo fue un participante que venía llegando de Nicaragua y fue incluido en el grupo porque las maestras identificaron la necesidad de espacios de apoyo en su proceso de transición en Costa Rica. Él coloca en su escalera: su casa en San Pedro, un bus, la frontera entre Costa Rica y Nicaragua, un bus y finaliza con la bandera de Nicaragua. Este fue un momento muy emotivo en donde el grupo logró empatizar con la situación, y las relaciones internas cambiaron sintiéndose la apertura tanto de Camilo como del grupo por formar unión (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

4.2.1.3.2.6 Nuestro barrio

Intencionalidades: identificación de las otras personas como pares e identificación de la pertenencia barrial.

Descripción: se utilizó la escritura creativa y el dibujo. Se realizó después de ciertas activaciones corporales y reflexiones en torno a las siguientes preguntas: ¿cómo es mi comunidad?, ¿qué me gusta de mi barrio?, ¿quiénes son personas importantes para mí en mi barrio?, y ¿qué me gustaría cambiar de mi barrio?

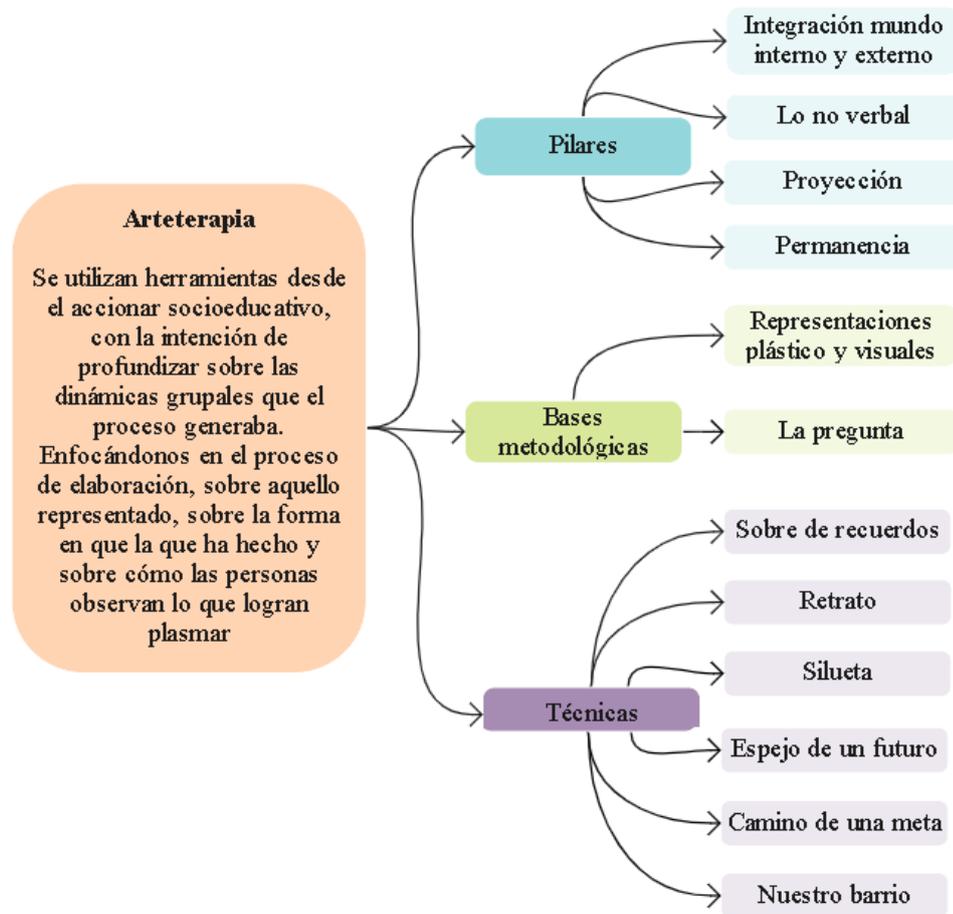
En el piso se encontraba extendido un papelógrafo de tres metros de largo. Todas las personas de forma individual buscaban representar por medio de palabras o dibujos las posibles respuestas a las preguntas antes realizadas. Debían dibujar en diferentes partes del papel y también intervenir propuestas de las otras personas. Además, debían de estar en silencio y expresarse sólo por medio de la representación plástica. Al concluir, teníamos un mural largo completamente lleno, con diferentes representaciones sobre el barrio. Se tomaron cinco minutos para caminar alrededor del papelógrafo, a fin de observar y modificar lo que quisieran. Para finalizar, caminamos de manera grupal por el mural, conversando sobre las apreciaciones de este.

Resultados obtenidos: este mural ocasionó impacto porque venía acompañado de un proceso sensible con actividades detonadoras sobre la temática de comunidad y esta fue la propuesta que buscó reflejar simbólicamente la diversidad de pensamientos o emociones vinculadas al barrio. Este fue uno de los aspectos que el grupo ya tenía en común, ya que existía un sentido de pertenencia a la comunidad con valoraciones diversas hacia el mismo espacio. Por ejemplo, algunas personas se encontraron ilusionadas con representar sus casas, la pulpería, la distancia entre un amigo y otra, escribir sobre el vecino o los lugares donde pasaban tiempo libre; asimismo a algunas personas la actividad les generó resistencia, como fue el caso Víctor quien decidió no formar parte de la dinámica, justificando su el desagrado hacia el barrio y los peligros que se vivían constantemente, sobre este caso, las facilitadoras mencionan:

En este caso él acompañó y fue nuestro asistente, pero en el momento final de generar apreciaciones grupales sobre lo realizado, acompañó nuevamente al grupo, compartió su opinión, y mostró disposición a escuchar las diversas lecturas del grupo sobre el mismo espacio. Lo cual generó reflexiones grupales sobre las distintas realidades que puede percibir las personas viviendo en un mismo espacio o situación (Producto taller, 10 diciembre, 2021).

Este mural fue la última representación visual que realizaron las personas participantes en el 2019, entendida como una obra de cierre grupal que además fue exhibida en la muestra final. El mural fue colocado a lo ancho de las paredes y fue expuesta por las mismas personas participantes al público general que asistió a dicha actividad. Para finalizar dicho apartado, resumo todo lo mencionado en la siguiente figura:

Figura 30: Arteterapia desde *Removernos*



Fuente: Elaboración propia. 2022.

Hasta el momento, he compartido la información obtenida sobre las propuestas metodológicas relacionadas al proceso socioeducativo, se presenta el circo social, la danza y la arteterapia como parte de la concepción de arte educación en procesos educativos no formales; en este capítulo sugiero un panorama general sobre la conceptualización, los pilares que le integran, las bases utilizadas en el proceso y algunas técnicas destacadas que dieron vida a la teoría metodológica propuesta.

Sin embargo, la reconstrucción metodológica también generó información relacionada a las vivencias de la comunidad, haciendo referencia a las experiencias y sentires que, si bien se relacionan con la información ya compartida, también abren otro mundo de ideas como parte de la misma sistematización; en el siguiente apartado profundizaré sobre percepciones del proceso de aprendizaje del que todas las personas de la comunidad formaron parte.



4.2.2 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las conversaciones sobre el proceso, hablar de lo que fue, de lo que pasó, de cómo se vivió y de que se sintió, dio también apertura para reflexionar sobre Removernos como un proceso vivo compuesto por una red de personas que aportaron constantemente en su construcción. (Producto tallerr, 9 abril, 2022)

La información que surge de entrevistas y talleres denota una serie de acciones importantes caracterizadas por el diálogo y la comunicación, en las cuales se vinculan personas participantes, madres encargadas, gestores socioculturales, personas docentes y facilitadoras. Todo lo anterior se analiza basado en la premisa de que "únicamente un esfuerzo conjunto entre hogar y escuela, educación extraescolar y escolar, instituciones públicas y privadas, y el aprovechamiento de todos los recursos humanos y materiales disponibles en la comunidad, pueden hacer posible los procesos educativos" (Torres, 2001, p.4).

Algunas de estas acciones fueron intencionadas, otras circunstanciales o bien generadas como necesidad del mismo proceso, sin embargo, todas tomaron gran relevancia y calaron en la experiencia educativa determinando las dinámicas internas de esta red, construyendo lo que se distingue como *Comunidades de Aprendizaje*. En este documento, se reconocen como propuestas políticas, como aspiraciones que apuestan a la transformación educativa, en donde el aprendizaje no recae exclusivamente en las personas educadoras, si no en la participación, la toma de decisiones y las responsabilidades compartidas de la comunidad humana que la constituye.

En términos generales, son propuestas que se orientan a los sistemas educativos y se aplican en diversos espacios tales como las aulas, los centros educativos, el contexto social y comunitario, o bien en procesos de desarrollo económico, social o humano. Además, buscan proponer una visión integral que problematice y transforme las vinculaciones educativas habituales, tal y como también sostiene Torres:

Pensado desde el aprendizaje y el mundo de la cultura en sentido amplio, y articulando lo que ha tendido a separarse: educación formal, no-formal e informal; escuela y comunidad; política educativa, política social y política económica; educación y

cultura; saber científico y saber común; educación de niñez y educación de adultez; reforma e innovación; gestión administrativa y gestión pedagógica (Torres, 2001, p.3).

Cada comunidad genera estructuras vivas propias, que responden a sus contextos y necesidades; a partir de esta lógica en *Removernos: niñez en movimiento*, logramos construir el aula como una comunidad de aprendizaje, encontrando las siguientes características en el proceso:

- Transformación de tensiones entre educación formal y no formal

Percibimos una búsqueda por transformar las tensiones entre la educación formal y no formal, planteando la vinculación entre ambos, es decir, no propusimos un proyecto aislado de la realidad comunitaria, sino que, por el contrario, buscamos aprovechar las estructuras ya existentes, con una propuesta que exigía al centro educativo asumir la responsabilidad que le concierne como ente activo de la comunidad:

Si bien es cierto algunas dinámicas internas de la escuela fueron rígidas, obsoletas y no coincidían con nuestra forma de percibir la educación, nosotras nos acercamos entendiendo que también este espacio tiene una infraestructura segura, con recursos materiales e inmateriales, con diagnósticos o seguimiento de las maestras y la orientadora sobre las personas participantes, y con una trayectoria que ha permitido ganar confianza de las madres sobre el espacio. Estos aspectos tuvieron peso y beneficiaron en gran medida el proceso (Producto taller, 9 abril, 2022).

Es decir que tomamos provecho de estos elementos y a partir del diálogo con la misma comunidad educativa, fuimos construyendo las posibilidades para que los ideales del proyecto fuesen realizables dentro de estas estructuras. A partir de las interacciones, encontramos

personas aliadas que pensaban la educación desde “otros lugares”, dispuestas a jugar y transformar el espacio en conjunto.

- Aprendizajes significativos y colaborativos

Se identifica una búsqueda constante de congruencia sobre el enfoque de aprendizaje colaborativo y significativo, en todas las aristas del proyecto, “en las propuestas de facilitación con niñez, en la relación entre nosotras mismas, con las mamás y maestras, en todo lo relacionado a vinculaciones humanas, en donde más que un logro obtenido fue una intención que acompañó” (Producto taller, 9 abril, 2022).

Por consiguiente, la construcción del conocimiento se propone desde la responsabilidad compartida, a nivel interno del aula entre participantes y facilitadoras, así como en el seguimiento del proceso y la actualización de los objetivos, según necesidades identificadas con las madres encargadas, la orientadora y el gestor sociocultural.

- Aprendizaje dialógico

Y como última característica, se reconoce la insistencia sobre establecer dinámicas de diálogo, interacción y comunicación entre las personas que formaron parte de la comunidad de aprendizaje, estableciendo caminos con acciones continuas que propiciaron el fortalecimiento de los vínculos en relación con lo mencionado. Con estas acciones, nos referimos a sesiones de clase, conversaciones, reuniones, actividades o encuentros culturales que acompañaron el proceso a lo largo de los años.

Con la idea de ejemplificar estas características del proceso, comparto una nota de bitácora realizada durante el proceso socioeducativo que, desde mi perspectiva, sintetiza lo hasta ahora mencionado:

Luis se negaba a quitarse los zapatos, siempre quería estar, pero nunca quería hacer nada, se acostaba y veía todo de lejos, seguía toda la clase con la mirada.

A las semanas se acercó y empezó incluirse en ciertas dinámicas. A los meses ya realizaba toda la clase. Una vez haciendo la clase seguía negándose a quitarse los zapatos. A los meses decidió quitarse los zapatos, los zapatos, pero no las medias un día. A pocas semanas de cerrar el proceso, Luis se quitó las medias.

De repente, pero no de la nada, empezó a bailar.

Quitarse las medias fue más que mostrar sus pies, fue un quiebre en su resistencia, una apertura de límites, abrirse a conocer y que lo conocieran, fue ganancia para el proceso de todos.

Quitarse esas medias fue siempre un símbolo más, se quitó las medias y con eso un bolso invisible que cargaba.

Nadie presionó, nadie insistió, se acompañó y se escuchó.

(Riggioni Rojas, notas bitácora, 2017).

Con la ilusión de que la cita expuesta logra sintetizar las ideas propuestas en las páginas anteriores, me dispongo ahora a continuar profundizando sobre las comunidades de aprendizaje en el proceso socioeducativo. A partir de la información obtenida en las entrevistas realizadas, presento la información planteando dos pilares esenciales para *Removernos*, los cuales son las vinculaciones significativas y la co-creación de espacios.

Figura 31. Comunidades de aprendizaje - Pilares



Fuente: Elaboración propia, 2022.

4.2.2.1 Vinculaciones Significativas

La vinculación es inherente a los procesos humanos, comunitarios y educativos, “nos vinculamos cada vez que estamos con alguien, en cada palabra y acto que es recibido por otra persona. En cada pensamiento, en cada sentimiento, en cada sueño habitan miles de vínculos humanos que nos preceden” (Morales, 2016, p.26). De modo que las vinculaciones no son dadas, ni son estáticas, sino que se construyen, se cuidan y además se transforman en relación con los factores individuales y colectivos que se articulan en los entornos.



Por lo tanto, pensar las maneras en las que nos vinculamos, imaginarlas, construirlas, problematizarlas, imaginarlas nuevamente y reconstruirlas, fue una suerte de ciclo en el que *Removernos* se vio envuelto a lo largo del proceso. Abordar la educación a partir de las vinculaciones generadas, y reconocerlas como estructuras vivas que sustentaron el proceso socioeducativo, fue un acto constante que exigió dinamismo, creatividad y flexibilidad en las diferentes relaciones dentro de la comunidad.

Se plantearon los vínculos educativos como *vínculos significativos*, en donde la afectividad y el intercambio mutuo fueron ideales o deseos desde los cuales se abordaron las relaciones humanas. Dicho proceso se observa caracterizado por espacios de diálogo entre las diferentes personas de la comunidad de aprendizaje, logrando reconocer similitudes, intereses compartidos y la posibilidad de hacer de la escuela una comunidad también.

Sin embargo, es importante recordar que *Removernos* como proyecto es parte de una comunidad barrial, que presentaba un contexto de grandes complejidades económicas, políticas y sociales que situaron a las personas participantes en círculos de pobreza y violencia

significativos. También se situó como parte de una comunidad educativa que, como observamos, “en su momento, tenían estructuras organizacionales altamente jerárquicas, que repercutieron en las estructuras internas del salón de clase, y que también se observaban en las relaciones internas de las mismas participantes” (R3M, producto taller, 9 abril, 2022). Gianina, como orientadora de la institución, agrega con relación a lo mencionado:

Además, en la escuela el equipo docente siempre ha sido difícil, ni siquiera nosotras como orientadoras y psicólogas nos reciben la información, siempre ha existido mucha discusión con ellas, muchas veces por cómo tratan a los mismos chicos o por cómo permiten que los mismos chicos se traten entre ellos. Pero la forma de ustedes para acercarse como proyecto, a pesar de que tomó mucho tiempo fue sutil y estratégica, y al final la escuela se relaciona con el proyecto con actitudes muy diferentes y hasta podría decir que sanas (25 marzo, 2021).

Adicionalmente, Gerardo como gestor sociocultural menciona lo siguiente sobre la escuela y la realidad a la que se enfrentaba el proyecto:

Con la escuela yo creo que logramos construir una relación respetuosa y además estratégica, a pesar de todas las dificultades, logramos mantenernos constantes y tenaces con el proyecto, y convencerlos en el camino que valía la pena. Porque siendo sincero, la escuela no presentaba un panorama sencillo, a pesar de que dieron mucho apoyo para que se realizara *Removernos*, se contrasta con que existió una constante traba, y aunque hablamos de trabas estructurales que tienen la mayoría de los centros educativos, eso es parte de lo que se enfrenta un proyecto que defiende otras formas de educar, trabas que en muchas ocasiones han logrado desmontar iniciativas y en esta ocasión no fue así (7 abril, 2021).

Dicho en otras palabras, las personas participantes presentaban historias personales y comunales complejas, y además se ubicaban en un centro educativo con una estructura organizacional vertical, jerárquica y envuelta en dinámicas de comunicación poco asertivas e inclusivas, lo cual generó un efecto en cadena que viajó del centro educativo, al salón de clase, y hacia las relaciones entre las mismas personas estudiantes.

Tomando en cuenta lo expuesto, menciono en este apartado las acciones de construir y reconstruir como una constante que acompañó el proceso, cuestionando las formas de vinculación en las cuales se deseaba desarrollar el proceso socioeducativo, es por esto por lo que “decidimos apostar por construirnos desde adentro, desde la relación entre ellos mismos, de ellos con nosotras, y también del mismo proyecto con la escuela y con las mamás” (R3M, producto taller, 9 abril, 2022). Así, entendemos las relaciones entre las personas participantes, la orientadora, el gestor sociocultural, las madres encargadas y las facilitadoras como parte de la misma comunidad, en donde “se relacionan a través de una práctica en común, pero, ante todo, son seres humanos que comparten tiempo y espacio; transforman en conjunto en un espacio creativo, proactivo” (Morales, 2016, p.10).

Las vinculaciones significativas entre los personajes fueron el corazón que bombeaba y direccionaba el proceso. Una de estas vinculaciones, que se detectan como bases del proceso y que además repercutió en otras relaciones de la misma comunidad de aprendizaje, fue la vinculación de personas facilitadoras y personas participantes.

4.2.2.1.1 Vinculación de personas facilitadoras y personas participantes

Retomando lo mencionado en capítulos anteriores, como facilitadoras nos percibimos como acompañantes del proceso de aprendizaje, en donde tanto nosotras como las personas participantes somos protagonistas de la historia que se construye; buscamos alejarnos de paradigmas tradicionales que colocan a la persona docente desde el saber, con el poder de la

verdad y del castigo. Esta percepción de la educación y sus relaciones fue un proceso complejo, ya que como grupo nos enfrentamos a retos grandes, a saber:

Las personas participantes relacionaban el respeto con el miedo, la estrategia más sencilla para obtener la atención era la amenaza con castigos o rebaja de puntos, entonces ¿qué pasa con unas clases que además de no ser obligatorias, tampoco estaban condicionadas con castigos ni boletas?, ¿quién manda aquí?, ¿quién pone los límites?, las estructuras perdían sentido, y claro que fue tedioso pero hermoso también replantearles y replantearnos cómo hacerlo posible desde otro lugar (R3M, producto taller, 9 abril, 2022).

Fue un proceso con resistencias, que caminó lento hacia el establecimiento de nuevos límites, este camino tomó como principio la ternura en el proceso de aprendizaje, cuestionándonos nuestros adulto centrismos y apostando a la ternura como una pedagogía por sí misma, como pilar de las interacciones con las diferentes personas de la comunidad de aprendizaje, pero principalmente con las personas participantes. Las facilitadoras consideramos esencial lo planteado por Maya (2003), al establecer la ternura como primera condición del actuar docente, no en función a técnicas o prácticas prefabricadas sino desde las vivencias, vivencias expresadas en comportamientos, gestos o palabras de comprensión y el respeto en la facilitación, las cuales fueron ejerciendo a lo largo del camino un efecto en cadena hacia las relaciones entre las personas participantes y sus entornos.

Por lo tanto, el proceso estuvo enfocado en establecer como grupo nuevas formas de autoridad que fortalecieran la autorregulación grupal e individual, además, motivación intrínseca en participantes que dieran soporte a los procesos, y por último, habilidades para relacionarse o comunicarse que permitiera el abordaje de conflictos de manera asertiva. Gianina menciona la horizontalidad y el diálogo al compartir:

Recuerdo que siempre cuando alguno no quería trabajar o tenía alguna situación, ustedes se iban a conversar e intentar abordar lo que estuviera sucediendo, ya sea con la persona o con los círculos grupales, donde intervenían y conversaban directamente con los chiquillos; eso fue esencial porque lograron enfrentar los conflictos que sucedían dentro de la clase, y les ayudó mucho también a entenderse ellos mismos en sus emociones, y no sólo ignorarlos como suele hacerse en la escuela. Y no era como que se le dejaban hacer berrinche, ni tampoco que se le regañaba, sino que se le daba cierta contención o guía, pienso que esas estrategias metodológicas tan humanizadas, les hacían ver que ellos eran importantes y se sentían importantes (Gianina, 25 marzo, 2021).

Sobre este transcurso por encontrar formas de vincularnos entre facilitadoras y participantes, las madres entrevistadas utilizan las palabras “respeto”, “paciencia”, “cariño” y “amor” para describir las dinámicas internas de las sesiones. Asimismo, recalcan que ellas como encargadas no tuvieron que ejercer presión ni insistencia a las personas participantes para que asistieran de forma constante a las clases, lo que les demostraba que sus hijos e hijas se encontraban motivadas y conectadas con las propuestas y con las facilitadoras, además la madre informante M3 profundiza al decir:

Valoro la manera que les enseñaron a aprender, desde el disfrute y no desde la obligación, ustedes nunca las obligaron a nada y creo que eso fue lo que les cambió el chip a ellas para atreverse a probar cosas y sentirse seguras ahí. *Removernos* fue como la cara bonita del estudio, les daban un respiro a toda esa presión que a veces es la escuela, y también un respiro a nosotras que a veces en la casa no sabemos cómo ayudarles (18 mayo, 2021).

En el mismo sentido, las personas participantes utilizan las palabras “cariñosas”, “divertidas”, “compañeras” y “amigas” para describir la manera en la que nos relacionamos como facilitadoras durante el proceso. La participante informante P1 agrega:

Ustedes eran una sonrisa siempre, hasta serias parecía que sonreían. Además, jugábamos muchas juntas, también había momentos serios, claro, pero no se sentían serios, era como las reglas, no se sentían reglas tampoco. También la parte de comer todas juntas al final y contarnos cosas era de mis favoritas, yo creo que nos llevábamos muy bien, eran como unas compañeras más, bueno como unas compañeras pero que sabían mucho (7 abril, 2021).

Es así como, en esa búsqueda de vinculaciones recíprocas y de intercambio mutuo, encuentro el juego como un hilo conductor, un juego en el que todas las personas formábamos parte, teníamos el mismo valor, el mismo derecho a la diversión y a la empatía; también este juego tenía acuerdos, acuerdos establecidos por todas las personas que jugábamos, y estos acuerdos eran necesarios para poder jugar, por tanto todas las personas nos comprometimos a cumplirlos o dialogar cuando no era posible hacerlo. En este marco se determinaron las relaciones internas, como mencioné anteriormente, se construyeron formas de vincularse entre las personas participantes y facilitadoras, y generó un efecto en cadena que generó modificaciones en las vinculaciones entre las mismas personas participantes.

4.2.2.1.2 Vinculación entre personas participantes

El grupo estaba conformado por personas participantes que estudiaban en la Escuela Inglaterra y que en su mayoría vivían en Barrio Sinaí o alrededores, algunas de las personas eran compañeras desde años atrás, otras eran familiares, vecinas; algunas personas se habían visto durante años, pero no se conocían. Como mencionan algunas personas participantes:

En la escuela nosotros casi no hablábamos porque no daba tiempo y no nos dejaban, yo tenía muchas compañeras a las que nunca les había hablado, pero en danza si nos daban permiso, y ahí conocí a mis compañeros y además nos hicimos amigos (P4, 18 mayo, 2021).

Asimismo, otro participante agrega:

Yo antes casi no tenía amigos, la mayoría ni me sonreían en los pasillos y eso que éramos vecinos, nadie me hablaba, y si me hablaban era feillo, pero en danza fueron mis amigos, todos mis amigos son de las clases, y son mis amigos todavía (P3, 15 abril, 2021).

Es así como en estos ejemplos dados, que las personas participantes entrevistadas mencionan haberse sentido cómodas y seguras en el grupo, en donde se consideraban “como una familia aparte de la escuela; todo era muy tranquilo dentro de las clases, la escuela a veces era muy caótica, pero cuando llegábamos a danza era diferente” (P2, 9 abril, 2021). Sin embargo, como facilitadoras reconocemos que estas percepciones de las personas participantes son el resultado de un proceso largo de diálogo y cuestionamiento sobre las vinculaciones entre sí mismas, ya que la vivencia no siempre fue así, por lo que debemos entender que los golpes, las palabras grotescas y el rechazo entre ellos mismos estaba muy normalizado como parte de sus relaciones internas escolares.

El desafío de cuestionarnos la forma en la que nos relacionamos fue tomado por todo el grupo como uno de los acuerdos establecidos, el desafío principal fue buscar una comunicación más asertiva y menos a la defensiva. Desde dinámicas grupales buscamos observarnos como puntos de apoyo entre sí, dialogando, problematizando y resignificando la manera de comunicarnos; en el proceso también se fueron estableciendo nuevas dinámicas que

potenciaron el establecimiento de límites y la autorregulación de las personas participantes. Por su parte, Gianina reconoce este camino recorrido al mencionar:

Estamos trabajando con personas que vienen de contextos muy complejos y que se relacionan entre sí desde un lugar violento, para mí era muy asombroso ver cómo las formas de conversar eran muy diferentes cuando eran temas relacionados a la clase de movimiento creativo. Había muchísimo compañerismo entre ellos, muchas veces ustedes ni siquiera habían llegado y ya ellos se estaban buscando en los salones, estaban organizando el grupo, estaban dándose instrucciones entre ellos mismos, o hasta acomodando el salón y con mucho cariño todo el tiempo (25 marzo, 2021).

Por lo tanto, la ternura como pedagogía fue un aspecto importante que llegó a calar en las mismas relaciones entre las personas participantes, consecuencias que logramos identificar nosotras, las facilitadoras, en el salón de clase y también las madres, quienes de alguna manera son las orientadoras fuera de las clases. Es importante subrayar que esto no se expone como un desafío logrado, si no como un constante abordaje a lo largo de las estrategias metodológicas planteadas y de las conversaciones o diálogos realizados durante las sesiones.

Por su parte, Gianina también puntualiza que este ambiente de colaboración y cuidado también respondía a la congruencia de proyecto, utiliza las palabras “complemento”, “soporte”, “coordinación”, “comunicación” y “confianza” para describir las vinculaciones de las facilitadoras entre sí mismas y da responsabilidad a estas relaciones sobre los resultados con las personas participantes, además menciona:

Creo que esa fue parte del modelaje que ustedes les dieron, de trabajo en equipo, en donde todo el tiempo se dan soporte, esa confianza que tienen la una a otra, creo que era clarísimo y algo esencial de sus trabajos, porque ustedes estaban educando con el ejemplo, era muy claro entender lo que le estaban pidiendo a ellos, sobre comunicación

y apoyo porque es algo que ustedes tenían en sus propias dinámicas. Y ahí es donde dejan de ser sólo instructoras y empiezan a hacer modelos de vida, modelos de formas nuevas de relacionarse con las personas. Era vacilón ver en los chiquillos como hasta la forma de expresarse les cambió, escucharlos decir cosas que yo sabía que eran dichos que ustedes dos utilizaban, todo el tiempo las estaban parafraseando y con mucho anhelo (25 marzo, 2021).

Reconocemos como esencial el modelaje que plantea Gianina, pero añadimos en este comentario a las personas de la comunidad, ya que todas nos encontramos aprendiendo, todas potenciamos y direccionamos nuestros procesos entre sí; por tanto la responsabilidad mencionada no ha recaído sólo en nosotras, sino también en las diferentes personas que componían la comunidad y que a su vez asumieron compromiso en sus roles de educadoras. Dichas visiones de la educación también replantean lineamientos tradicionales desde donde accionan los centros educativos. Gerardo comenta con relación a lo mencionado:

La escuela colocaba el ausentismo y la comunicación violenta como principales problemáticas de los chicos, y este proyecto vino a colaborar justo a eso, desde un lugar amoroso, que apostaba a escucharles y dejar de verles como el problema. Este proyecto le demuestra al centro educativo que, si quiere, se pueden realizar propuestas alternativas, diversas y que vengán a complementar esa educación formal, y que además logra incluir a las demás personas, porque desde las mamás hasta el director estuvieron cerca del proceso, además desde una educación de alta calidad que sí permite interactuar de una forma más horizontal (7 abril, 2021).

Esta percepción mencionada por Gerardo es lo que llamamos en este apartado vinculaciones significativas, en donde a partir del diálogo, afectividad y ternura, se abordaron los contenidos socioemocionales con propuestas metodológicas que potenciaban esta misma

lógica planteada, obteniendo resultados sustanciosos en las maneras de relacionarnos tanto a nivel interno como externo.

Es a partir de esta misma intención que también se construyeron las relaciones con las madres, la orientadora y el gestor sociocultural, contempladas también como parte de la misma experiencia metodológica del proceso educativo. Sin embargo, para profundizar sobre dichas observaciones menciono seguidamente la llamada *co-creación de espacios*, entendiéndose como aquellas acciones que surgen de la interacción e intercambio de información con la comunidad de aprendizaje.

4.2.2.2 Co Creación de Espacios

Como he mencionado anteriormente, el proceso *Removernos* estuvo atravesado por la intención de construir vinculaciones significativas entre las diferentes personas, generando espacios de diálogo para el intercambio de sentires sobre el proceso y lo que sucedía a su alrededor. A partir de la interacción, fuimos construyendo un sentido de red, una red integrada por personas con diversas vivencias y conocimientos, todos tan válidos e importantes que ampliaron la base de conocimientos común en función al proyecto. Las redes de conocimiento, de intercambio, de colaboración, que caracterizaron a esta comunidad de aprendizaje las entendemos como:

Redes que tienen nodos y vínculos. Los vínculos no son siempre iguales. Podemos distinguir vínculos débiles y vínculos fuertes. Los vínculos fuertes forman redes estrechas, reforzadas y muy firmes. Las débiles forman redes extendidas y cambiantes. Las redes tienen comportamientos emergentes, esto significa que existen características que no están contenidas en ninguno de sus miembros, sino que emergen de las relaciones de conectividad (Morales, 2016, p.39).

Por lo tanto, la comunidad tuvo su propia red compuesta por vinculaciones diversas, algunas más estrechas otras más débiles, pero a partir de todas ellas se generaron estructuras vivas y dinámicas que modificaron de forma sustancial el proceso. Estas redes también estuvieron compuestas por espacios de diálogo, diálogo entre facilitadoras, participantes, las madres encargadas, la orientadora y el gestor sociocultural, lo cual ocasionó transformaciones de ideales, propuestas o actividades; tomando en cuenta dichos procesos, reconozco que es importante mencionar en el presente capítulo dichos momentos.



Es decir, *Removernos* estuvo conformado por una serie de acciones que también fueron parte del proceso socioeducativo, que “si bien es cierto la mayor cantidad del tiempo nos encontrábamos enfocadas en la facilitación de sesiones con la población estudiantil, de forma paralela interactuaron otras actividades importantísimas que involucraron a las madres, a las maestras o a la comunidad general” (R3M, producto taller, 9 abril, 2022); muchas de estas acciones fueron generadas por la necesidad de espacios de ocio, de diálogo y para compartir experiencias vividas.

Partiendo de que la propuesta nos pertenecía a toda la comunidad, desde la gestión del proceso nos dejamos permear por los comentarios, solicitudes o impresiones de las diferentes personas, generando encuentros a los cuales llamaré *co-creación de espacios*. Estos encuentros fueron mencionados en la figura 14, la cual esquematiza una línea del tiempo del proceso

Removernos: niñez en movimiento, con las actividades que constituyó el proceso a lo largo de los tres años, información que comparto nuevamente, ahora organizada de la siguiente manera:

- Espacios con la niñez participantes:
 - 185 sesiones con un grupo de aproximadamente 25 personas participantes.
 - De 2 a 3 facilitadoras encargadas durante cada sesión.
 - Tres campamentos artísticos para toda la escuela en vacaciones.

Participación en FEA y visita al Teatro Nacional.

- Espacios con maestras:
 - Reuniones al inicio de cada año como parte del diagnóstico de estudiantes.
 - 17 sesiones de sensibilización y autocuidado impartido por Asociación Masaya.
- Espacios con madres encargadas:
 - Reuniones al inicio, mediados y cierre de cada año.
 - Seguimiento por mensajes y llamadas sobre el proceso.
 - Visitas de madres a las clases.
- Espacios con orientadora y gestor sociocultural:
 - Supervisiones en sesiones según lo requiriera el proceso.
 - Reuniones continuas para impresiones y retroalimentación.
 - Seguimiento por mensajes y llamadas sobre el proceso.
- Espacios con comunidad general:
 - Actividades artísticas anuales de cierre del proceso y muestras de participantes.
 - Peñas culturales

A partir de estas actividades, y buscando sistematizar las memorias de las diferentes personas en torno a lo ya nombrado, organicé la información sobre estos espacios co-creados según tres vinculaciones específicas: con las madres, con los agentes sociales y con la propuesta metodológica.

4.2.2.2.1 Vinculación con las madres

La familia posee un rol primordial en el desarrollo social de la niñez al ser el primer espacio que se establece como seguro para construir vínculos emocionales, o para el desarrollo de aprendizajes sociales y cognitivos; a partir de esta perspectiva, las facilitadoras entendimos la sinergia familia-escuela en el proceso educativo como algo esencial para el desarrollo intelectual, físico, emocional y social de la niñez. En consecuencia, se buscó propiciar espacios para establecer dinámicas de diálogo y participación que proporcionaban el intercambio de sentires.

Como menciono en capítulos anteriores, las familias que formaron parte de *Removernos* estaban compuestas en su mayoría por mujeres jefas de hogar, por lo que en este apartado haré referencia a las familias entendiéndolas como las madres, no porque las familias de las personas participantes se reducían solo a sus mamás, sino porque el intercambio indispensable fue con mujeres trabajadoras jefas de hogar, atentas y deseosas de formar parte del proceso educativo de sus hijos e hijas y, como tal, merecen ser reconocidas en esta sistematización.

En esta búsqueda de construir canales de comunicación y participación, se encontraron tres estrategias utilizadas: espacios de encuadre, espacios de seguimiento y retroalimentación, y espacios de encuentro. Describo seguidamente cada uno de ellos.

- Espacios de encuadre

En los espacios de encuadre podemos encontrar una serie de reuniones con abordajes participativos que pretendían colocar ambos mundos en diálogo y confianza, por un lado, las facilitadoras deseaban contextualizar a las madres sobre el proyecto para el conocimiento del proceso, y por el otro, las madres debían contextualizar a las facilitadoras sobre información que quisiera socializar con relación a las personas participantes o a sus situaciones familiares. Este intercambio buscaba obtener de forma conjunta un piso común de información, así como

entendernos como un equipo de trabajo y definir acuerdos que nos permitieran continuar en comunicación a lo largo del proceso.

En relación con estos espacios, Gianina menciona “las reuniones con las mamás fueron muy importantes, sin ese apoyo este proyecto no hubiese llegado donde llegó, en este proyecto específico las mamás apoyaron muchísimo, y pienso que fue porque sabían lo que estaba sucediendo dentro” (25 marzo, 2021). A partir de este momento en donde ambas partes del proyecto se encontraban anuentes a la propuesta, se daba continuidad a los espacios de seguimiento y retroalimentación.

- Espacios de seguimiento y retroalimentación

Con estos hago referencia a llamadas, mensajes y conversaciones que se dieron después de las clases entre madres y facilitadoras, ya sea sobre situaciones familiares, emocionales o circunstanciales que estuvieran ocurriendo o que afectaban a las personas participantes. En un sentido recíproco, nosotras, como facilitadoras, también queríamos actualizar a las madres sobre información que nos pareciera importante de compartir del proceso. En relación con estos espacios, una de las madres entrevistadas menciona:

Usted sabe que yo soy una mamá que trabaja todo el día que intenta estar presente y apoyarlo como pueda, pero a veces acceder a la información es muy complicado, pero ustedes me ayudaron mucho con eso, me ayudaron a ayudarlo, a poder entender un poco más lo que pasaba con él fuera de la casa, tal vez otras mamás podían ir a la clase y ver todo lo que pasaba, pero yo no, igual siempre me sentí cerca de todo, ustedes me contaban y me preguntaban por él, entonces era lindo porque eso hacía que tuviéramos tema de conversación en la casa y todo (M1, 7 abril, 2021).

En la cita anterior la madre entrevistada M1 menciona: “me ayudaron a ayudarlo”, comentario que subrayo y amplío ya que expone el objetivo principal de estos espacios, pues

nosotras buscamos compartir información que apoyaron los procesos individuales de las familias, y las familias nos compartieron información que nos ayudó en gran medida para guiar el proceso de facilitación.

Estos espacios para el diálogo de forma continua con las madres permitieron profundizar sobre la idea de un equipo, tal y como otra madre entrevistada menciona: “saber que me podía acercar a contarles lo que pasaba en casa para que entendieran qué pasaba con ella en esos momentos fue muy importante para nosotras” (M2, 15 abril, 2021). De esta manera, entendernos como un equipo que trabaja en conjunto para el proceso de aprendizaje de las personas participantes también nos llevó a un proceso en el que ambas partes nos encontrábamos comprometidas.

- Espacios de encuentro

Los espacios de encuentro los podemos observar en dos sentidos, primero, los momentos del proceso donde las madres observaban las sesiones y posteriormente se dialogaba sobre impresiones generales. Sobre lo anterior, las madres entrevistadas mencionan: “estas clases fueron diferentes porque nos permitieron formar parte y eso para mí es invaluable. Además, pude conocer otras mamás, y como venimos hablando, eso también es hacer red, siempre me sentí bien recibida” (M2, 15 de abril, 2021). Asimismo, sobre el poder observar sesiones y la relación que esto tiene con los espacios de seguimiento y retroalimentación, también se menciona:

Me encantó sobre todo el poder observar, hay tantas cosas que uno como madre no se da cuenta, y aunque ellas nos cuentan no es igual, en cambio en esto fue diferente, porque andamos con ella de allá y para acá, poder ir a veces a las clases y ver las cosas de larguito, que luego ella me contara y que además ustedes me fueran contando del

avance y de lo que veían o pasaba, fue una experiencia demasiado completa (M3, 18 de mayo, 2021).

Construir una experiencia más completa era el propósito de estos espacios, en donde los encuentros implicaban abrir el espacio durante algunas sesiones para que las madres fueran espectadoras activas, propiciando, desde la facilitación, que estas visitas se realizaran en momentos estratégicos del proceso que no afectaran la intimidad del grupo y en los que se establecieran los límites del espacio.

Como segundo punto en los espacios de encuentro, se mencionan las peñas culturales y muestras finales del proceso, en los que se invitaba no sólo a las madres, sino también a demás familiares, estudiantes, personal docente y personas de la comunidad que quisiera formar parte. Gianina menciona que “estas actividades mostraron como todos se sentían como un grupo, tanto así que hasta los papás y las mamás sentían que pertenecían a algo, algo que iba más allá de la escuela” (25 de marzo, 2021).

En estos espacios se realizaron diferentes actividades, en ocasiones las participantes de *Removernos* mostraron sus coreografías, sus obras de arte como *collages*, dibujos y murales, o contaron sobre la experiencia vivenciada; en otras ocasiones, se realizaron presentaciones de artistas invitadas o campamentos de verano para otras personas de la escuela. Una madre entrevistada hace referencia estos espacios al mencionar lo siguiente: ‘las actividades familiares las recuerdo bastante, nos pusieron a jugar con ellos, hacía como un rompimiento, y un rompehielos de nosotros como madres, siempre es como “vayan vayan”, la dejamos en la escuela y nunca formamos parte de sus cosas’ (M1, 7 de abril, 2021). Como lo expone la madre entrevistada y lo refuerzan las facilitadoras, todos estos espacios de encuentro se plantearon desde metodologías participativas que invitaban a las personas a moverse, observar, dialogar e intercambiar ideas.

4.2.2.2 Vinculación con orientadora y gestor sociocultural

A lo largo de este documento he mencionado en repetidas ocasiones a la orientadora de la Escuela Inglaterra y al sociólogo gestor sociocultural encargado del DDH de la Municipalidad de Montes de Oca; ambos han sido nombrados tanto como parte de la institucionalidad y también como parte del equipo humano que conformó *Removernos*. Además, he planteado la importancia que representan para el proceso, sin embargo, es fundamental acentuar sobre estos personajes por la calidad humana, ética y profesional con la que se desempeñaron a lo largo del proceso, tal y como mencionan las gestoras y facilitadoras de R3M:

Gianina y Gerardo fueron mucho más que institución, realmente marcaron la diferencia en Removernos, no hablamos de cualquier orientadora o gestor sociocultural, hablamos de dos personas que acompañaron, acuerparon, nutrieron el proceso y también a nosotras como gestoras y facilitadoras. Realmente Removernos fue creciendo de la mano con ellos, desde un lugar de excelencia profesional y ternura, estuvieron siempre escuchando, guiando y además defendiéndolo dentro de la institucionalidad (R3M, producto taller, 9 abril, 2022).

Ambas figuras reconocían y planteaban la necesidad de programar las estrategias para el seguimiento e intercambio, por lo tanto, se establecieron dos líneas de acción similares a las mencionadas con las madres, estas fueron, primero, los espacios de encuentro, y segundo, espacios de seguimiento y retroalimentación. Gerardo menciona estos espacios y comenta:

Hemos tratado de realimentarnos mutuamente, ustedes y yo, Gianina y ustedes, Gianina y yo por aparte, menos como policías del proyecto y más como mediadores del proceso. La retroalimentación en este proceso fue real, porque buscamos espacios para que esto sucediera, no lo dejamos a la deriva de si nos encontrábamos por ahí para

hablar, si no que nos tomamos en serio estos momentos para conversar, analizar el proceso y hacer modificaciones si era necesario (7 de abril, 2021).

Estos espacios también se comprendieron bajo las siguientes premisas:

- Espacios de encuentro: Gianina y Gerardo asistieron a las actividades abiertas a la comunidad y participaron como un miembro más; estos espacios tenían de objetivo el observar y evaluar el proceso, además visibilizarse con la comunidad como parte de las personas ejecutoras y responsables del proyecto.
- Espacios de seguimiento y retroalimentación: se establecieron visitas a las sesiones y además reuniones de equipo, los cuales se ejecutaron de manera semanal, mensual o trimestral, según las necesidades del proyecto; estos espacios tenían como objetivo dialogar sobre impresiones, aspectos de mejora y posibles modificaciones en el proceso.

Como mencioné anteriormente, los espacios con ambas personas se realizaron en su mayoría de forma separada y en ocasiones particulares de forma conjunta, esto porque cada una de ellas brindó información distinta y se acercó al proceso desde su área laboral. Gerardo, como parte del DDH, se identifica como un mediador, gestor y fiscalizador del proceso que evaluó el impacto del proyecto como institución; además, él agrega: “limé asperezas institucionales que siempre aparecen, sobre todo a nivel docente o en la búsqueda y defensa de recursos para financiar los diversos gastos” (7 de abril, 2021).

Desde el proyecto, se reconoció al gestor sociocultural como un aliado clave, ya que al encontrarse vinculado con otros procesos comunitarios de la zona, tenía un conocimiento amplio y actualizado sobre las realidades sociales de las personas participantes de *Removernos*, por tanto desde este lugar contextualizó y se generaron propuestas acordes a las necesidades barriales. Por medio de dichos espacios para la co-creación del proyecto, también se logra una

vinculación significativa que beneficia el sentido de equipo; Gerardo menciona sobre dicha vinculación que: “sentirnos un equipo y en un proceso interdisciplinario se logró porque nos abrieron el espacio para realmente entrar, y para darles juntos una dirección más fuerte que buscaba el crecimiento de ustedes, del proyecto, de los chicos” (7 de abril, 2021).

Por otro lado, Gianina como orientadora, como parte del Equipo Interdisciplinario y como parte de todo el proceso, fue también una aliada clave para *Removernos*. Desde el inicio negoció expectativas entre la escuela y el proyecto, definiendo población, coordinando la logística para obtener los insumos necesarios que la escuela proporcionaba, gestionando convocatorias y permisos, respaldando el proyecto con las madres y con el equipo docente, y como último aspecto, en la contextualización y la contención de situaciones particulares de las personas participantes. Las facilitadoras además reconocen que:

Nosotras podíamos vivenciar un porcentaje muy pequeño de las realidades, estábamos claras de los cambios y procesos que ocurrían dentro de nuestras sesiones, y lo que pasaba fuera de ahí nos era complejo reconocerlo; fue a través de las mamás y de Gianina que logramos la integralidad. Gianina además tiene habilidades profesionales asombrosas, por lo que siempre estuvo atenta a los detalles, ayudándonos a comprender mejor los mundos de los peques y además a dar contención en momentos sensibles del proceso (R3M, producto taller, 9 abril, 2022).

Es así como se fue construyendo un abordaje integral del proceso, que nos permitió profundizar sobre contenidos y reflexiones colectivas, porque sabíamos que fuera de nuestras clases existía una base firme como las madres y la orientadora, que podían dar acompañamientos a los procesos individuales. Ahondando en su rol, Gianina identifica su labor en *Removernos* del siguiente modo:

Yo estuve muy enfocada en generar confianza, una vez establecida la confianza hacia ustedes y observar que los chicos también la tenían, pasé a generar confianza en otros espacios. Entiendo el peso que tiene mi figura en la escuela, entonces me veo para Removernos como una como una facilitadora más, pero que facilitaba otras cosas que no eran las sesiones, mi labor era mediar y posibilitar el proyecto, estar ahí presente para que tanto los chicos, las mamás o el personal de la escuela sintieran esa integración del programa en la escuela y además hacer notar que el programa si funcionaban (25 marzo, 2021).

Por lo tanto, generar la integración del proyecto en la comunidad fue una labor importante y constante en el proceso. Lograr reconocer desde las diferentes miradas los avances de las personas participantes y particularidades del proyecto también fue un trabajo articulado y planificado que trajo frutos a lo largo de los años.

Como mencioné anteriormente, a partir de estas vinculaciones y co-creación de espacios para interactuar, encontramos personas aliadas que pensaban la educación desde “otros lugares” y, al igual que nosotras, se encontraban dispuestas a jugar y transformar el espacio. Es así como las relaciones con Gerardo y Gianina son una base esencial de mencionar en esta reconstrucción de experiencia, vinculaciones que hoy en el 2022, después de seis años de iniciado el proyecto, tienen un gran peso e importancia para la asociación, ya que se construyó una sinergia de ideales educativos y un sentido de pertenencia del proyecto, teniendo como resultado sus asistencias activas en reuniones municipales, con las madres encargadas, así como en la socialización o defensa de presupuestos; dicho respaldo con aliados estratégicos generó también una amistad que permite la constante retroalimentación y acompañamiento de otros procesos.

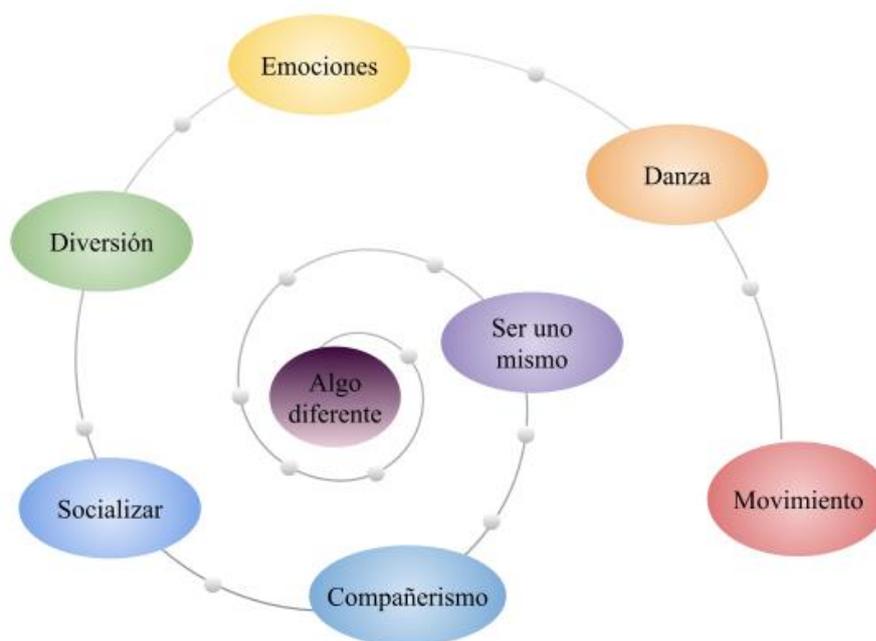
4.2.2.2.3 Vinculación con la propuesta metodológica

Para finalizar este apartado sobre la creación de espacios, propongo analizar la vinculación de la propuesta metodológica y algunos alcances del proceso identificados desde el punto de vista de las personas participantes, de sus madres y de Giannina. Como he mencionado anteriormente, la propuesta metodológica se plantea desde la intencionalidad de desarrollar aprendizajes dialógicos y colaborativos; comprometidas con este propósito las facilitadoras retomamos la propuesta del *ojo sensible* (ver apartado 4.2.1.1.1.2) para detectar, a través de la expresión corporal y del uso de la palabra, o bien en las miradas y las acciones, la percepción de las personas participantes sobre los contenidos y las técnicas utilizadas; esto generó que:

Nuestros planeamientos de las sesiones estuvieran en constante cambio, ya sea la duración del tiempo, la cantidad de sesiones que se hacía algo, la eliminación de ejercicios o la adhesión de otros, y esto pasaba porque se daban espacios de retroalimentación, o porque las personas participantes lo pedían o porque nosotras lo sentíamos necesario. Creemos que esta flexibilidad hace que la propuesta llegue a un nivel de profundidad alto (R3M, producto taller, 9 abril, 2022).

Es decir, la percepción de las personas participantes sobre las sesiones fue dialogada a lo largo del proceso, y a partir de esto se generaron transformaciones que permitieron profundizar sobre contenidos o necesidades identificadas. En las entrevistas realizadas, las personas participantes reiteran algunas palabras para describir las vivencias, las cuales fueron organizadas en la siguiente figura:

Figura 32: Sentires de personas participantes



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Por otro lado, las personas participantes también expresan su percepción sobre la propuesta metodológica, mencionando algunos momentos o técnicas utilizadas que destacaron como parte de sus procesos (que además ya fueron mencionadas en este documento como parte del apartado de *propuestas metodológicas relacionadas*). En consecuencia, la información obtenida se organizó en tres aspectos: *corporalidad y fisicalidad*, *círculos de acción* y *representaciones plásticas visuales* (ver apartado 4.2.1). A continuación explico cada uno de estos aspectos.

- Corporalidad y fisicalidad

Se agrupó una serie de técnicas que buscaba fortalecer capacidades físicas y dancísticas, guiando a las personas participantes a reconocer sus cuerpos como expresivos, creativos y capaces de crear. Estas técnicas se realizaron a lo largo de los años, buscando construir nuevos

patrones de movimiento y ampliar las posibilidades corporales de las personas; en este proceso encontramos progresos significativos en el camino.

Una de las participantes entrevistadas menciona, en relación con esto: “al principio fue duro ver que mis compañeros podían hacer las cosas y yo no, pero al final de la clase pude hacer todo lo que al inicio no, eso me hizo sentir orgullosa, aunque duraba más entendiendo si logré hacer todo” (P4, 18 mayo, 2021). En este comentario la participante hace referencia al proceso como un camino complejo que requiere de compromiso y paciencia para alcanzar objetivos, por eso la repetición fue un elemento esencial de la *práctica corporal*. Asimismo la entrevistada P2 hace referencia este mismo aspecto al decir: “yo me acuerdo de muchos ejercicios más que todo los que me costaron más, porque los hicimos durante tanto tiempo que logre sacarlos casi perfectos, como la parada de manos, vuelta carreta, el pino, el cangrejo” (9 abril, 2021). Por lo tanto, se destaca la importancia sobre el elemento de la repetición, porque permitía a las personas participantes apropiarse del material propuesto y además generar sus propias evaluaciones sobre sus avances.

Adicionalmente, las personas entrevistadas exponen dos técnicas específicas que les estimulaba realizar, por un lado, las *composiciones grupales* ya que “uno podía inventar sus propios pasos y compartirlos con todo el grupo, era como contarles quién era yo, pero con la danza” (P3, 15 de abril, 2021). Por otro lado, las técnicas de *pausa y escucha* les permitía “relajarse y respirar! parecía tan fácil, pero a mi costaba mucho lograrlo... a veces me sentía muy cansado o estresado con todo en la escuela y en la casa, pero siempre la danza me hacía relajarme y olvidar todo un rato” (P1, 7 abril, 2021).

Como parte de las mismas reflexiones, las madres entrevistadas mencionan que la *corporalidad y fisicalidad* beneficiaron a las personas participantes en cuanto a su disciplina, la autorregulación, el manejo de la energía y la concentración, asimismo, hablan sobre el

fortalecimiento de la *conciencia corporal* al mencionar, por ejemplo: “a ella le gustaba moverse, siempre andaba brincando por todo lado, pero yo he visto como poco a poco logra manejar su cuerpo, ahora es un cangurito que sabe mejor cómo brincar” (M2, 15 abril, 2021). Al igual que las madres, desde la facilitación se identificaron grandes avances a nivel corporal, tanto en el desarrollo de habilidades físicas, como en el desarrollo de habilidades personales que se requieren para enfrentarse a retos físicos con altas complejidades motrices; en este sentido una madre entrevistada puntualiza lo siguiente:

Ella siempre fue una niña demasiado sedentaria, no le gustaba el ejercicio, no le gustaba porque se sentía “ridícula”, y ella con tal de no verse ridícula prefería no hacer nada, pero ustedes la supieron manejar muy bien, fue sorprendente verla tan segura de sus capacidades y de su cuerpo, aprendió a moverse mejor. De la nada ella amaba hacer los ejercicios, los disfrutaba muchísimo, y empezó a ver como cada vez era más capaz de hacer cosas que antes consideraba imposible (M3, 18 mayo, 2021).

Lo anterior hace referencia a una propuesta metodológica que propuso retos complejos, pero que brindó un acompañamiento sensible, en el cual también se buscó dialogar y reflexionar sobre posibilidades de adentrarse en las propuestas y a su vez con la posibilidad de enfrentarse a ellas en el ritmo que fuese necesario. A estos espacios de acompañamiento en los cuales dialogamos y reflexionamos, les llamamos *círculos de acción*.

- Círculos de acción

Entendemos los *círculos de acción* como un principio elemental del proceso, este permitió un encuentro cercano que generó espacios de conexión entre las personas participantes, los círculos también abrieron el espacio para *la pregunta* promoviendo el diálogo, la escucha, y generando vinculaciones más recíprocas o equitativas entre facilitadoras y participantes. Con dichas técnicas se logró relacionar las situaciones o dificultades que

surgían en la clase con situaciones de la vida cotidiana; uno de los participantes entrevistados logra ejemplificar lo planteado con el siguiente comentario:

A mí me gustaba el juego del pulpo, era vacilón ver cómo nos costaba organizarnos, eran unas peleas para ver quién había hecho qué, y con este juego siempre terminamos en aquellos círculos que nos sentábamos a hablar, eso era bonito también porque todos proponíamos ideas de cómo solucionarlo, y yo creo que no funcionó ninguna, pero era chiva ver como siempre teníamos ideas nuevas (P1, 7 abril, 2021).

Lo comentado por la persona entrevistada, es uno de los caminos identificados en repetidas ocasiones a lo largo del proceso. En el ejemplo mencionado se colocan tres técnicas en acción: el juego, el círculo y la pregunta, y es a partir de su complementariedad que se desarrolló el diálogo.

Por lo tanto, a nivel general, este camino iniciaba con un juego, una dinámica de movimiento o creación artística, que buscaba trabajar temáticas de educación emocional y que además plantea retos complejos a nivel corporal y colectivo. En el desarrollo de dichas técnicas surgían situaciones o problemáticas grupales e individuales, las facilitadoras identificábamos estos detonadores importantes de abordar. Posteriormente se planteaban los espacios de círculo para la reflexión, mediados por el diálogo y la pregunta las diferentes personas profundizábamos.

La construcción de estos espacios como lugares de confianza y seguridad fue un proceso lento de cohesión grupal e identificación de las otras personas, otra persona participante entrevistada hace referencia a este proceso al decir: “yo recuerdo al principio no decir nada, solo escuchar, y me gustaba que ustedes no me presionaban para que hablara, porque con el tiempo sin darme cuenta yo ya estaba ahí siempre opinando y diciendo lo que sentía” (P2, 9 abril, 2021). Como facilitadoras, reconocimos el potencial que tienen estos

círculos de diálogo, en donde, a partir de la escucha y la empatía, el mismo grupo logró gestionarse, acompañarse y entenderse en igualdad de términos. Por su parte, las personas participantes mencionan los círculos como espacio para escucharse, para hablar de sí mismos, de sus emociones y para conocerse aún más entre sí, tal y lo reconoce P3 al decir:

Cuando nos poníamos en círculo era de mis cosas favoritas, porque ahí siempre hablábamos de cómo nos sentíamos y todo eso, yo casi siempre podía decir tranquila lo que sentía o lo que pensaba, bueno a veces me daba penita depende del tema o como me sintiera, pero era de mis favoritos porque como todo el mundo conversaba, al final me daban ganas de contar sobre mí también (15 abril, 2021).

Este camino fue utilizado a lo largo de todo el proceso como un eje fundamental de las diferentes técnicas aplicadas, ya sea desde el movimiento corporal, el abordaje grupal, o bien en la creación de representaciones plásticas y visuales.

- Representaciones plásticas y visuales

En *Removernos* se abordó la educación emocional desde el movimiento y la danza, de forma paralela se utilizaron técnicas para profundizar sobre los diversos estímulos emergentes del proceso. Una de ellas fue las *representaciones plásticas y visuales*, las cuales permitieron explorar y expresar ideas, sensaciones o emociones desde un lugar creativo, sensible, individual o colectivo, a partir del *collage*, dibujos y murales. Gianina, desde un lugar de observadora del proceso, recalca la importancia de estas técnicas:

Las técnicas que utilizaban exploratorias sobre el propio cuerpo, los dibujos sobre sí mismos, los dibujos sobre su comunidad, sobre las cosas que le gustaba hacer lo que no les gustaba hacer, de todo esto que yo pude observar, de toda esa parte plástica si le pudiéramos llamar así, creo que les favoreció muchísimo porque terminaba de dar sentido a el mismo proceso, además les cambia de canal, estaban trabajando sobre sí

mismos y no sobre elementos aprendidos o impuestos por la misma parte educativa formal (25 marzo, 2021).

Así como Gianina hace referencia a las técnicas plásticas utilizadas, tanto las facilitadoras, las madres y las personas participantes, las mencionan como una fase importante que daba profundidad y cierre a los contenidos abordados. Además, las personas participantes hablan de estas técnicas como una forma divertida y creativa de representarse a sí mismas, a las demás personas y a sus barrios, pero resaltaron el *collage de la silueta* como una técnica importante, así como lo menciona otra persona entrevistada:

Crear cosas a mí me gusta mucho y en ese collage le pusimos todo lo que queríamos, el mío hasta tenía pelo y ropa, duré un montón descubriendo como me imaginaba ahí. A veces estaba ya en otra cosa, y se me venían ideas, entonces las apuntaba en el cuaderno y luego en la clase las hacía. (25 mayo, 2021).

Asimismo, se comenta sobre proceso: “nos dibujamos a nosotras mismas, luego nos pusimos características, colores y todo eso, a mí me gustó mucho, todavía lo tengo guardado en el closet porque me quedó todo chiva” (P3, 15 abril, 2021). La madre encargada de esta persona participante también comenta:

“Le encantaba lo que creaban, tanto así que todavía dos años después tiene en el cuarto el cuerpo que hicieron, le cuenta a la gente lo que escribió ahí y porque lo decoró así, es casi como la carta de presentación del cuarto” (M2, 15 abril, 2021).

Por lo tanto, se puede inferir que el *collage de la silueta* fue un proceso que trajo consigo un aprendizaje significativo en el cual las personas participantes lograron reconocerse y representarse a partir de sus propias construcciones a lo largo de un año de proceso; las facilitadoras (R3M, producto taller, 2022) agregan que la dinámica de la silueta se logró sostener de forma constante porque fueron conjuntamente encontrando pistas y agregando

capas de información que permitieron a las personas participantes profundizar sobre sí mismas, logrando de una manera muy metafórica y poética representarse en una obra artística.

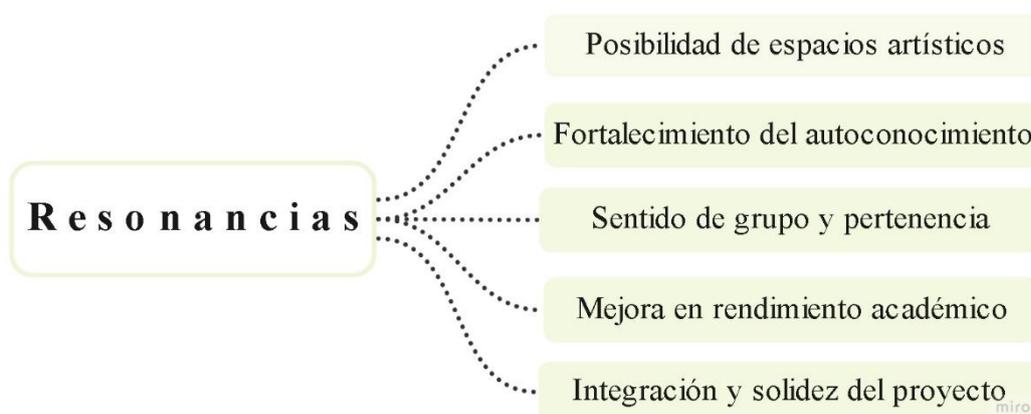
Los elementos mencionados como parte de la vinculación de las personas con la experiencia metodológica también exponen una serie de percepciones e impresiones sobre los resultados que se reconocen las personas como secuelas del proceso, esta información surge del análisis sobre lo ya mencionado, y lo propongo en el siguiente apartado a modo de *resonancias* del proceso.

4.2.2.2.4 Resonancias de la experiencia educativa

La propuesta metodológica se encontró enfocada en la educación emocional como un camino para abordar contenidos como la motivación, el autoconocimiento, las formas de comunicación y la resolución de conflictos, problemáticas previamente encontradas por el equipo docente en la comunidad estudiantil.

A partir de las entrevistas realizadas con las madres encargadas, la orientadora, el gestor sociocultural y el taller con las facilitadoras sobre la vinculación con la propuesta metodológica, se reconocen algunas resonancias sobre los aprendizajes observados en las personas participantes; organicé dichas percepciones en la siguiente figura:

Figura 33. Resonancias sobre la experiencia educativa



La figura presentada describe las resonancias de estas poblaciones con el proceso; uno de los aspectos principales fue lo mencionado por Gianina y Gerardo al hacer referencia a las escasas posibilidades recreativas y artísticas que poseen las personas participantes en consecuencia a sus contextos socioeconómicos, por esto consideran relevante la posibilidad que abrió *Removernos* para desarrollar un proceso artístico en la escuela; Gerardo agrega que:

Este proceso mostró a los chicos y a las mamás todo el universo que hay detrás de una práctica artística y aún más una corporal, fue altamente valioso, además de romper mitos y estereotipos desde temprana edad sobre la danza y sobre sus cuerpos. Pienso que con el arte la mente se les amplía y hay todo un universo a el cual se estarían permitiendo entrar, y esto repercute en toda su vida presente y futura (Gerardo, 7 de abril, 2021).

Por lo tanto, fue esencial el construir espacios seguros, recreativos y formativos que complementaron una educación integral. Se encontró en la danza, en el juego, en la plástica y en el diálogo otras posibilidades de expresión, como mencionan las facilitadoras a partir de ello se reafirmaron los beneficios y las necesidades de estos procesos en la educación. Asimismo, el arte como lenguaje permitió la expresión individual y también colectiva, en donde las personas participantes lograron reconocer potencialidades físicas y dancísticas, desarrollando cuerpos expresivos, hábiles, sensibles y conscientes de sus posibilidades y limitaciones; además:

Logramos relacionar que las formas de expresión artísticas siempre son algo propio y único, lo que producían lo buscaban desde posibles representaciones de ellos mismos, poder reconocerse desde sus potenciales físicas, sociales, la manera en la que se expresan, hacen evidentes estos *otros lenguajes* posibles para encontrarse a sí mismos (R3M, producto taller, 9 de abril, 2022).

Por lo tanto, desde la experiencia artística, también se logró dar una mirada introspectiva al proceso de aprendizaje, validando los conocimientos del cuerpo y reconociendo las experiencias corpóreas como espacios sensibles para fortalecer el autoconocimiento.

Es así como, por medio las metodologías ya mencionadas, se buscó el desarrollo personal. Gerardo hace referencia al decir “era muy claro el crecimiento que se iba viendo a lo largo del camino, donde se preguntaban quiénes eran, cómo eran, dónde pertenecían, aceptar las diferencias con las demás personas y poder identificar los puntos en común” (7 de abril, 2021). Estos aspectos sobre los que puntualizan Gerardo y las facilitadoras, también es mencionado por las madres entrevistadas, quienes reconocen cambios en sus hijas e hijos, como en el siguiente caso:

Él cambió muchísimo, a mi como mamá me costaba aceptar que la autoestima de él estaba tan baja, le costaba muchísimo aceptarse, poco a poco las cosas fueron cambiando, ustedes también vieron cómo todo esto que hicieron le ayudó a enfuercarse, yo digo que con esos ejercicios que hacían en la clase, él entendió que lo que le dijeran no tenía por qué afectar y que él era capaz de moverse como quisiera (M1, 7 de abril, 2021).

Lo mencionado se relaciona a los espacios para el autoconocimiento, en donde el arte fue el puente establecido para comunicarse con sigo mismas, generando momentos para el autoescucha y también la proyección de sus propias voces para hablar sobre sí y sus necesidades. Todo esto como parte de un proceso grupal fuerte, que logró sostener los procesos individuales como un espacio seguro y de cuidado entre las personas participantes.

Dicho proceso grupal, se plantea en este apartado como el desarrollo de un sentido de grupo, el cual Gerardo propone como tema esencial, en donde construir colectividad fortalece

también el sentido de pertenencia: “no sólo como personas que conviven en un espacio educativo, sino que también conviven en un espacio barrial, el entenderse como parte de un barrio, un barrio que además me importa” (7 de abril, 2021).

Este sentido de pertenencia a nivel grupal, escolar y barrial que menciona Gerardo, fue un camino largo en la construcción de la identidad del grupo, en donde se establecieron acuerdos en torno a las siguientes preguntas: ¿cómo queremos construir este espacio? ¿Cómo nos queremos vincular? Se estableció así el respeto, la ternura y el cuidado como principios que marcaron el espacio grupal, logrando entonces resignificar las maneras de vincularse e implantando la idea de *pensarse en grupo*.

A lo largo de este capítulo, también he mencionado impresiones de Gianina en relación con la vinculación entre las personas participantes, tal y como el siguiente comentario:

Creo que había un concepto de grupo entre ellos, ellos se cuidaban, jugaban, se estaban apoyando todo el tiempo, no era una cuestión separada de grupitos, como suele pasar, sino que se veía un concepto generalizado de mucha solidaridad (25 de marzo, 2021).

El proceso de construir y reconstruir esta manera de relacionarse conlleva a lo que llamo vinculaciones significativas; sobre esta idea, las madres entrevistadas mencionan que las personas participantes dieron la apertura a otras en sus círculos de amistad y además mejoraron en las formas de hablar entre ellas. Una de las entrevistadas menciona: “en el compartir y en el respeto con los demás, ella cambió mucho, antes tenía muy poquitas amigas y además tenía conductas bastante agresivas con los compañeros y después de movimiento creativo eso cambió mucho” (M3, 18 mayo, 2021). Asimismo otra madre entrevistada ejemplifica su experiencia de la siguiente manera:

Cuando él entró a la escuela lo trataban muy mal, le decían el nica pelón y otro montón de cosas despectivas, al entrar a Removernos, compartir y jugar con otros chiquillos,

hablar sobre esos temas y sobre el trabajo en equipo y todo esto, fue como una segunda oportunidad para él y para crear amistad con los compañeritos, salió adelante en la escuela y yo diría que gracias a estas clases (M1, 7 de abril, 2021).

Se reconoce entonces que el sentido de grupo y pertenencia se generó a partir de metodologías que permitieron la movilización sobre las formas de percibir las vinculaciones, y por medio de la reflexión existió además una transformación notoria a lo largo del proceso. Las facilitadoras concluyen:

En algunos momentos del proceso, vincularnos de formas afectivas no parecía posible, pero el grupo tuvo la capacidad de transformarse a sí mismo, y cada persona de comprender y accionar distinto hacia el grupo y consigo misma. Construimos juntas pautas para el trabajo de forma conjunta y colaborativa, se observaba el interés por cuidar el espacio y a las demás personas del grupo (R3M, producto taller, 9 de abril, 2022).

Según las personas entrevistadas, estas resonancias marcadas en la forma de vincularse también llevaron a cambios a nivel conductual y escolar, con una destacada mejoría en el rendimiento académico; Gianina y Gerardo concuerdan al establecer como parámetro los avances en temas como la motivación y asistencia a clases, constancia en procesos, relaciones menos violentas y aprobación escolar.

Gerardo (7 de abril, 2021) agrega que *Removernos* generó un cambio de paradigma interno sobre la forma de vincularse y menciona que el nivel de exigencia artístico también desarrolló disciplina en las personas; por ende, plantea que esta disciplina se extrapola a espacios alternos y se transforma con otras personas, generando, como parte de sus resonancias, una alta mejora a nivel escolar. Por otro lado, Gianina, establece la motivación como punto clave:

Para mí fue sorprendente ver cómo dejé de recibir noticias de los chicos que estaban en la clase de movimiento creativo, teníamos chicos bien complicados. Uno de los indicadores más importantes fue la motivación, el entusiasmo durante todas las clases se mantuvo, eso generó constancia, y la constancia es otro de los indicadores más importantes que yo defiendo de este proyecto, porque en la escuela dar continuidad a los procesos es muy complejo, el abandono de los espacios es algo naturalizado acá (25 de marzo, 2021).

Se sostiene entonces que aspectos como la canalización de la energía, los espacios para el autoconocimiento, el establecimiento de pertenencia y sentido de grupo, acompañados del hábito de la disciplina y la confianza en sus capacidades, trajeron como consecuencia más motivación en las personas participantes, lo cual repercutió en la forma de vincularse, en la asistencia a sus clases regulares y ocasionó una mejora en la aprobación escolar a nivel grupal.

Como último aspecto de resonancia, se coloca la integración del proyecto; a partir de la experiencia y resultados observados se generaron alianzas importantes a nivel comunitario, escolar e institucional, con personas que se comprometieron en el proyecto desde sus ocupaciones y posibilidades. Estas personas que acompañaron, defendieron y vivenciaron el proceso, fueron caracterizadas por la constante apertura al diálogo y el compromiso con las responsabilidades compartidas; en el accionar colectivo, se ocasionaron transformaciones significativas en el proceso socioeducativo, obteniendo a lo largo del camino mayor claridad en la gestión e intervención comunitaria.

Por lo tanto, la integración del proyecto se desarrolla a partir de las redes tejidas con la comunidad de aprendizaje, en donde la experiencia educativa permitió generar un sentido de pertenencia con el proceso y, como consecuencia, una solidez en el grupo que benefició en la validez del proyecto a nivel escolar y municipal, un hecho que ha permitido que aún hoy, en el

2022, continúen las alianzas y procesos socioeducativos entre dichas poblaciones. Es así como finalizo *los puntos de la ruta*, reconstruyendo la experiencia metodológica e investigando sobre las estrategias metodológicas relacionadas al accionar educativo y sobre las comunidades de aprendizaje construidas en las vinculaciones del proceso. A partir de lo mencionado en estos apartados, me permito reestructurar en el siguiente capítulo la información obtenida, para posteriormente ofrecer una propuesta socioeducativa que busca contemplar dicho análisis.



Análisis del Camino Recorrido

4.3 PUNTOS DE LLEGADA: Restructuración de la propuesta socioeducativa

Los aspectos compartidos en los dos apartados anteriores fueron el resultado de una sistematización de información significativa en torno a las propuestas metodológicas relacionadas a la práctica educativa y a las comunidades de aprendizaje que constituyeron el proceso del proyecto. En este tercer momento del análisis busco dar respuesta al último objetivo específico planteado, es decir:

Reestructurar la propuesta socioeducativa del proyecto *Removernos: niñez en movimiento*, con la población infantil para su posible práctica en procesos socioeducativos de educación no formal.

A partir de la reflexión y el análisis realizados, y contemplando las dimensiones administrativas y socioeducativas de la Educación No Formal, me dispongo a reestructurar una propuesta para consolidar la experiencia vivida y aportar a su desarrollo.

4.3.1 Propuesta Socioeducativa *Removernos: Niñez en Movimiento*

4.3.1.1 Introducción

La siguiente propuesta plantea un proceso de Educación No Formal en sistemas de educación formal (específicamente en centros educativos de nivel primario) como una forma de enriquecer y complementar los procesos educativos. Se coloca el cuerpo, la danza y el arte como un camino para el reforzamiento socioemocional de la población escolar en contextos vulnerabilizados. Este documento surge de la sistematización de la experiencia vivida con la comunidad educativa de la Escuela Inglaterra, y gestionada por la Asociación R3M Arte Social y Movimiento del año 2017 al 2019.

Desde la mirada de la Educación No Formal y del Arte Educación, se reconstruye una propuesta socioeducativa que contempla los hallazgos encontrados y propone estrategias que fortalecen su accionar.

4.3.1.2 Justificación

Los cuerpos como territorios, como bases de los procesos socioeducativos, como centros de información de las personas, como lugares de cultura, de socialización, como sistemas de emociones y sensaciones.

Las artes como espacios de conocimiento que permiten procesos relacionados a la creatividad, al pensamiento y la comunicación; como espacios para recuperar los afectos en lo educativo, como un camino para transformar la educación, como medio para construir lo que nunca imaginamos antes.

La danza como un campo de conocimiento con saberes que atraviesan los cuerpos, como generadora de espacios de conexión, exploración y reflexión sobre la propia identidad y la colectiva; como una metodología que posibilita otras realidades educativas.

Las emociones como energía en movimiento, como reacciones a estímulos externos, como la brújula del accionar en la cotidianidad, las emociones entendidas como una necesidad social que no quedan suficientemente atendidas en la educación tradicional.

Los aprendizajes como viajes que se generan desde el cuerpo, como espacios dialógicos, colaborativos y significativos, como procesos acompañados por una red de personas que le impulsan, como procesos estimulados por las emociones y la ternura.

En relación con estos elementos, la presente propuesta socioeducativa busca acompañar a las personas participantes en experiencias sensibles, en las que los cuerpos y el movimiento danzado son el epicentro del encuentro. A partir de estas experiencias se aborda la Educación Emocional con la intención de priorizar las relaciones intrapersonales e interpersonales como base de un reforzamiento educativo en la población infantil, buscando fortalecer las competencias emocionales necesarias para desenvolverse en la vida cotidiana

4.3.1.3 Objetivo

Gestionar un proceso socioeducativo para el reforzamiento de la educación emocional con población escolar de segundo ciclo, por medio de metodologías artísticas participativas que involucran a la comunidad de aprendizaje.

4.3.1.4 Población

Esta propuesta está dirigida a población estudiantil de escuelas en contextos vulnerabilizados, además contempla a la comunidad educativa como parte del proceso de aprendizaje.

4.3.1.5 Metas

- Las personas participantes reconocen el grupo como un espacio seguro para el diálogo y la interacción.
- Las personas participantes potencian sus capacidades físicas y artísticas, reconociendo sus cuerpos como un medio para el autoconocimiento.
- Las personas participantes identifican nuevas formas de comunicación y vinculación entre sus pares.
- Las personas participantes se encuentran motivadas y esto repercute en la mejora del rendimiento escolar.
- Las comunidades de aprendizaje participan activamente de los procesos socioeducativos en los centros escolares.

4.3.1.6 Alianzas estratégicas

Las alianzas estratégicas que deben de contemplarse como parte de esta propuesta son las realizadas con los siguientes agentes:

- Comunidad escolar:

- Directores de centros educativos.
- Equipos interdisciplinarios de centros educativos.
- Familias de las personas estudiantes.
- Personas de la comunidad.
- Gestores socioculturales de la comunidad.
- Instituciones gubernamentales.
- Gobiernos locales.

4.3.1.7 Principios básicos para la ejecución de la propuesta

La ejecución de la propuesta requiere, principalmente, de una persona gestora con formación en administración de la Educación No Formal. Esta profesional será la encargada de gestionar el proyecto, de articular la propuesta con actores institucionales, con la comunidad y de construir un equipo de trabajo con quien se encargue de ejecutar la propuesta.

Considerando esto, el primer principio de la propuesta será un posicionamiento ético-político por parte de las personas gestora, en el cual se reconozca la importancia de las comunidades de aprendizaje y de las vinculaciones significativas con los actores institucionales, educativos y comunitarios con el objetivo de mejorar las condiciones de las personas estudiantes que formarán parte de la propuesta. Asimismo, dicho posicionamiento debe ser esencial desde donde sea que se planteen las metodologías artísticas, dialógicas y participativas para el desarrollo integral de la propuesta socioeducativa.

Un segundo principio es la creación de un diagnóstico participativo en el que se puedan involucrar los distintos agentes estratégicos de la propuesta. Dentro de esto, se deben priorizar las necesidades del estudiantado para que las temáticas a abordar sean de su interés. También se deben establecer diálogos con las madres y padres de familia para valorar los elementos que ellas consideran necesarias de abordar.

El tercer principio es tomar la información del diagnóstico para adecuar las sesiones que se van a realizar. De igual modo, la persona coordinadora precisa crear un equipo de profesionales que sea integrado por, al menos, una educadora artística con especialización en danza. Las personas que conformen el equipo de facilitación de igual también deben reconocer las metodologías artísticas, dialógicas y participativas como formas posibles de creación de conocimiento crítico y de transformación social. En este equipo, también se debe incluir a las integrantes del equipo interdisciplinario de los centros educativos quienes, si bien no serán facilitadoras de las sesiones, sí son interlocutoras del proceso, su aporte será el de dar seguimiento y crear propuestas para adecuar el proyecto cuando sea necesario.

Dentro del tercer principio, se necesita coordinar con una persona que sea gestora comunitaria, que pueda funcionar como enlace entre el centro educativo y las personas de la comunidad. Además, esta persona es la encargada de vincular el proceso con otros que se puedan estar llevando en la zona, ya sea a nivel artístico, deportivo, académico, o de otro tipo.

El cuarto principio está en relación con la comunidad de aprendizaje, ya que se debe considerar el involucramiento de otras personas estudiantes del centro educativo, madres y padres de familia, líderes y lideresas, entre otros. El objetivo de esto es potenciar la labor que se está realizando y que tenga un lugar de referencia dentro de la comunidad. También visibiliza y motiva a las personas que están siendo parte del proceso.

El último principio es que la persona administradora de la Educación No Formal diseñe, desde el inicio del proyecto, una propuesta de sistematización. Esto porque es muy importante recolectar información que, al finalizar las sesiones, va a funcionar para identificar los aprendizajes y crear recomendaciones para futuros procesos.

Los cinco principios mencionados en este apartado son requisito un mínimo necesario para que la propuesta pueda llevarse a cabo y finalizarse de la mejor manera.

4.3.1.8 Temporalidad de la propuesta

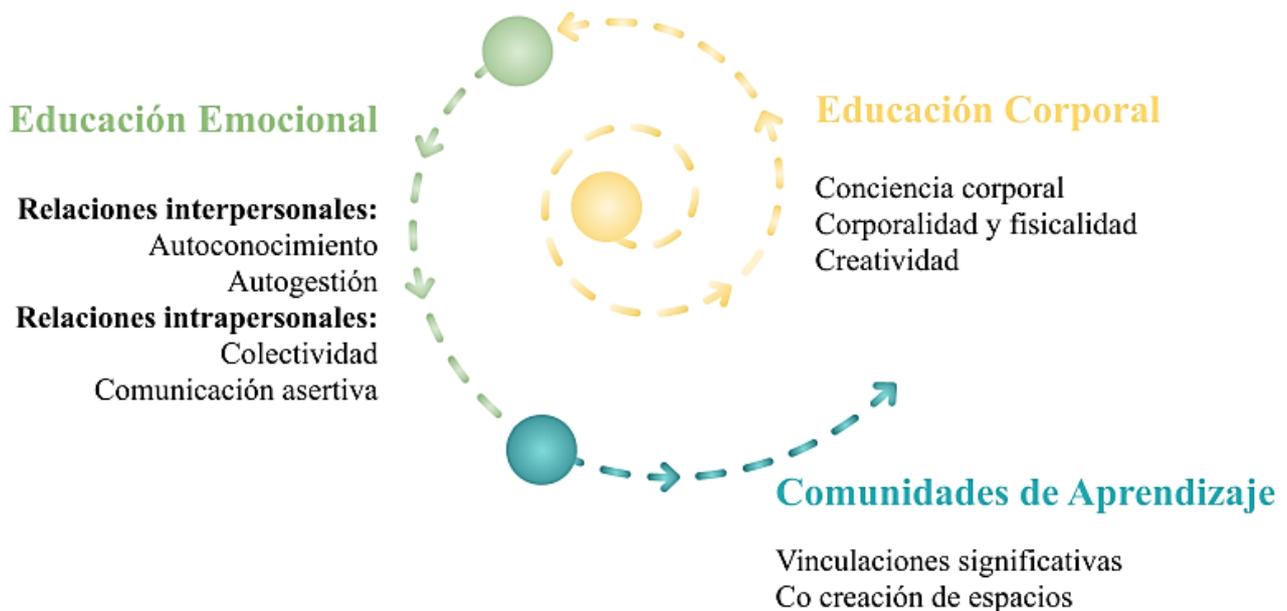
El periodo de la gestión del proceso será de dos años lectivos, contemplando dos meses de planificación, ocho meses de ejecución y monitoreo y, finalmente, dos meses para el cierre del proceso.

4.3.1.9 Contenidos de la propuesta socioeducativa

Los contenidos de la propuesta socioeducativa se dividen en tres grandes ejes: educación emocional, educación corporal y comunidades de aprendizaje. Para cada uno, se realiza una propuesta sobre aquellos subtemas recomendados y la población a la que se debe de dirigir; sin embargo, se reconoce la apertura a modificar, añadir o sustituir subtemas que se ubiquen dentro de estos contenidos y que respondan a las necesidades del proceso. Dicha información se encuentra organizada en la siguiente figura:

Figura 34: Contenidos

Propuesta Socioeducativa Removernos

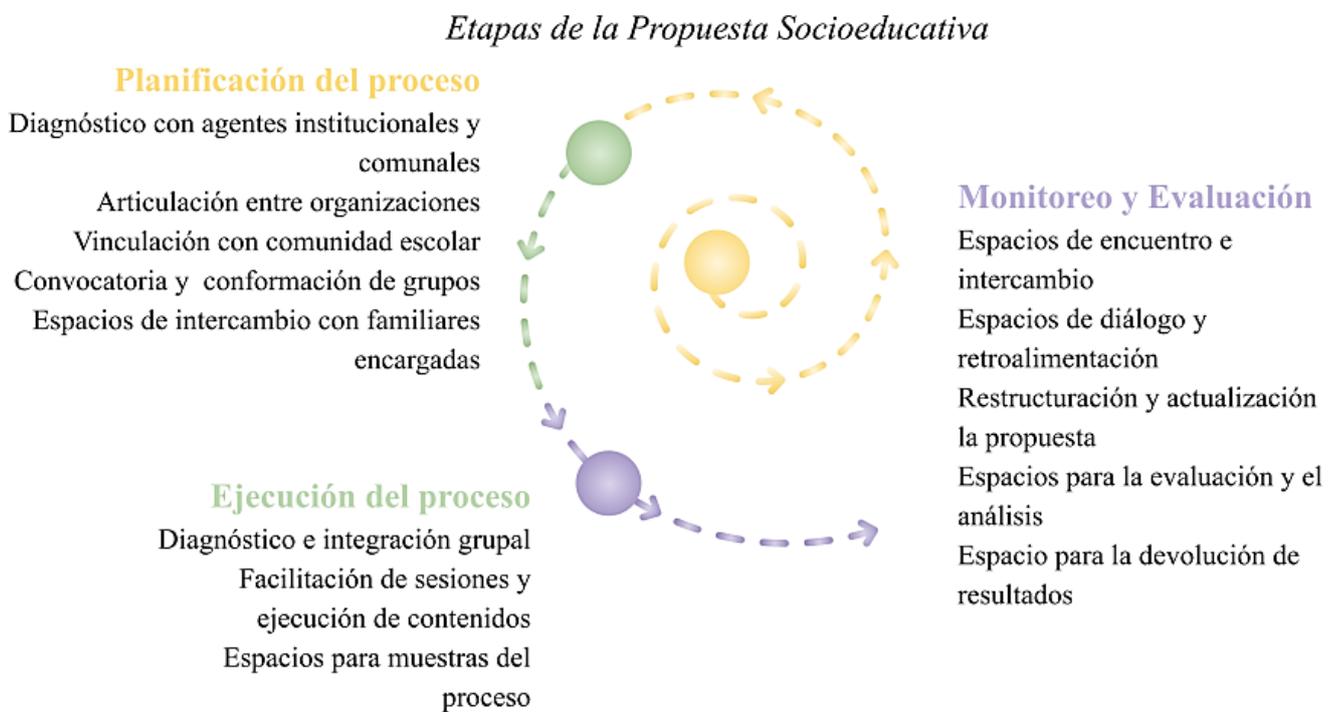


Fuente: Elaboración propia. 2022.

4.3.1.10 Metodología

Esta propuesta se encuentra planteada con una metodología de cuatro tiempos, la cual responde a las etapas de la Administración de la Educación No Formal; estos cuatro tiempos son: la planificación, la ejecución, el monitoreo y la evaluación. Profundizo sobre lo mencionado con la siguiente imagen:

Figura 35: Metodología



Fuente: Elaboración propia. 2022.

4.3.1.10.1 Planificación del proceso

Lo propuesto para la planificación del proceso, se encuentra organizado en cinco momentos para consolidar la propuesta, estos momentos:

- Articulación entre organizaciones:

Esta etapa, preferiblemente, debe hacerse con centros educativos, gobiernos locales y gestores comunitarios, a fin de encontrar en conjunto los alcances y las limitaciones que presenta la comunidad para el desarrollo del proyecto; a partir de esta articulación, se determina el centro educativo, los recursos disponibles, la población meta y las alianzas estratégicas necesarias en el proceso.

- Diagnóstico con los agentes institucionales y comunales:

Una vez identificadas las posibilidades para la ejecución del proyecto, se procede al *diagnóstico con los agentes institucionales y comunales*; en esta fase, al menos una profesional del personal docente (maestras o equipo interdisciplinario), la persona gestora comunitaria y las facilitadoras encargadas de *Removernos* realizan diagnósticos a la población meta escolar.

Los diagnósticos deben considerar aspectos a nivel socioeducativo, buscando identificar aspectos relacionados a la motivación, la asistencia a clases y el rendimiento académico; a nivel socioemocional, se debe pretender establecer las formas de comunicación, resolución de conflictos y gestión de las emociones; y por último a nivel sociocultural, es importante generar un marco contextual que permita a las gestoras y facilitadoras comprender a mayor profundidad los entornos en los que se desenvuelven las personas participantes en sus ambientes escolares y comunitario.

- Vinculación con la comunidad escolar:

Como siguiente fase, se profundiza en la *vinculación con la comunidad escolar*, de esta manera las personas gestoras pueden delimitar la población que pertenece a la comunidad de aprendizaje del proceso educativo y las alianzas estratégicas necesarias para su ejecución. Posteriormente, a partir del diálogo con equipo del centro educativo y con gestores comunitarios, se establecen acuerdos en relación con el público meta y los objetivos por

abordar con las personas participantes, además de las líneas de comunicación establecidas para el seguimiento del proceso.

- Convocatoria y conformación del grupo:

Seguidamente, en la *convocatoria y conformación del grupo*, se realiza como llamado una convocatoria cerrada a personas recomendadas por el equipo docente que requiera a mayor escala de un reforzamiento socioemocional en el proceso educativo, posteriormente se da paso a una convocatoria semi abierta dirigida al público meta establecido, y de esta manera se conforman los grupos con personas estudiantes que se encuentren en la disposición de formar parte.

- Espacios de intercambio con familiares encargadas

Una vez conformado el grupo, se realizan los *espacios de intercambio* que fomenten el diálogo entre familiares encargados de las personas participantes con las gestoras y con las facilitadoras del proyecto. En estos espacios se busca socializar la propuesta socioeducativa, sensibilizar sobre la necesidad y repercusión del proyecto, entenderse como una comunidad de aprendizaje con responsabilidades compartidas, y establecer líneas de comunicación para el seguimiento del proceso.

4.3.1.10.2 Ejecución del proceso

Cuando la planificación haya finalizado, se puede dar continuidad a la ejecución del proceso, vinculado principalmente con las personas estudiantes. Este momento se encuentra organizado en tres pasos, estos son:

- Diagnóstico e integración grupal

Tomando en cuenta el diagnóstico socioeducativo, socioemocional y sociocultural realizado por el Equipo Interdisciplinario y/o la persona gestora comunitaria, sumado a la

información brindada por las personas familiares, el equipo de personas facilitadoras realiza su propio *diagnóstico* el cual toma en cuenta el nivel socioemocional y corporal (relacionado a habilidades corporales, expresivas y creativas), para posteriormente construir un planeamiento específico para el abordaje de las necesidades encontradas.

Como parte de éste mismo momento, se profundiza en la *integración del grupo* por medio de metodologías artístico-participativas que promuevan la interacción entre las personas participantes, estableciendo momentos para conocerse entre sí, generar confianza y fijando acuerdos de convivencia grupal.

- Facilitación de sesiones y ejecución de contenidos

Se proponen un proceso de ocho meses, con sesiones de dos horas, entre una o dos veces por semana. Este proceso debe ser planteado desde el aprendizaje dialógico y significativo, por lo tanto, se deben establecer las acciones participativas y colaborativas como bases del camino.

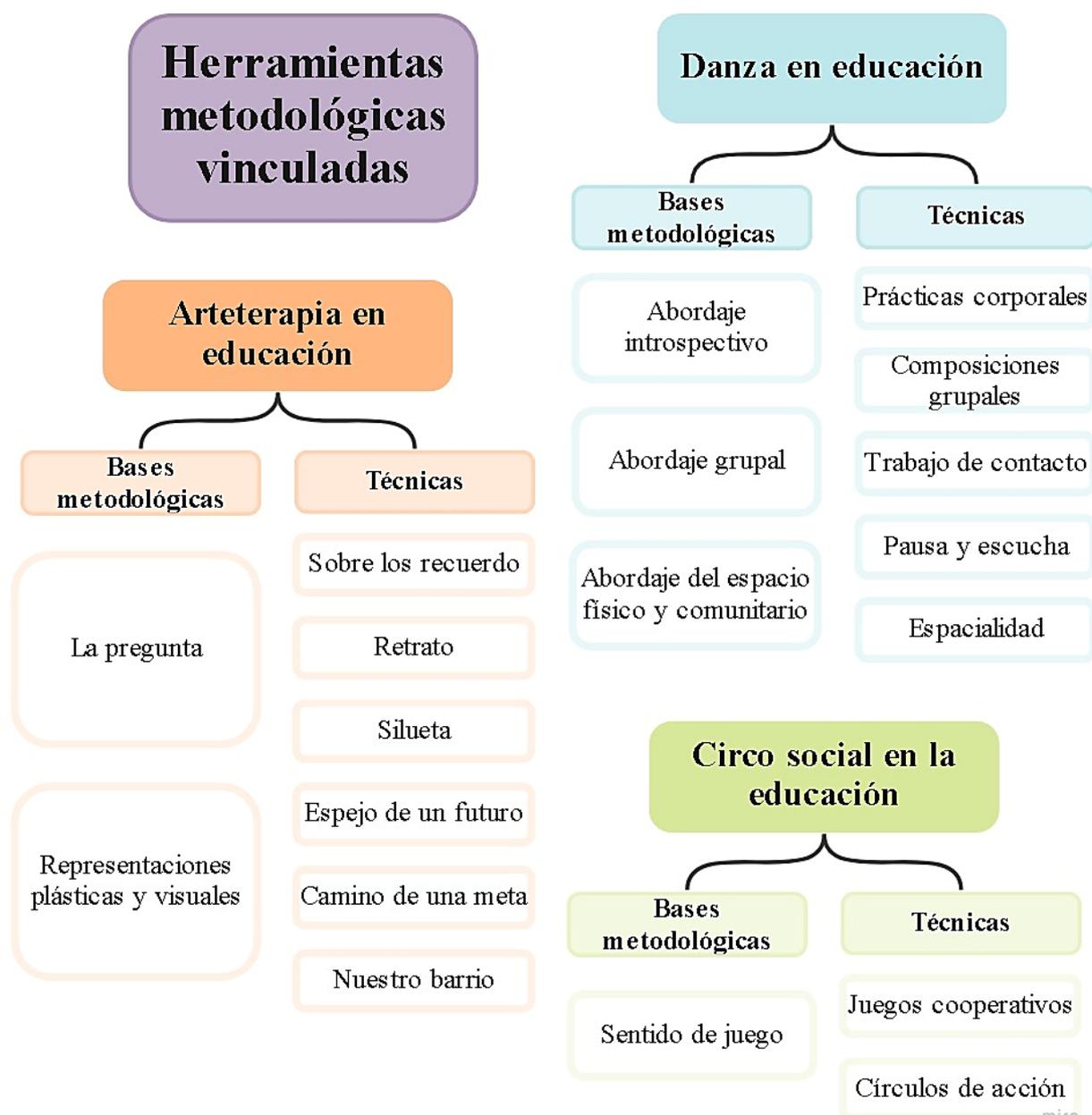
El proceso educativo tiene como propósito el abordaje de la Educación Emocional, de la Educación Corporal y de las Comunidades de Aprendizaje, por ende, se aborda a la población en el ámbito individual, colectivo y comunitario. Los aspectos sobre los cuales se profundiza en cada contenido son delimitados según las necesidades expuestas por los diagnósticos realizados.

En la planificación metodológica de las sesiones, es fundamental reconocer la danza como la estrategia para acercarse y motivar a las personas estudiantes, como la metodología que traza las rutas de aprendizaje, y también como el marco de acción a partir del cual se genera conocimiento crítico y de transformación social. Además, se proponen elementos metodológicos relevantes del circo social con elementos importantes para el planeamiento y

sobre el rol de la persona (ver apartado 4.2.1.1.1), así como otros de la arteterapia como manera de profundizar sobre las temáticas planteadas.

A continuación, se comparte una figura que busca puntualizar sobre las herramientas prácticas de cada propuesta y algunas técnicas recomendadas en su ejecución. Los aspectos mencionados en ella se presentan a modo resumen, sin embargo, pueden ser indagados a mayor detalle como parte de la sistematización de la experiencia realizada anteriormente, en donde se profundizó sobre cada elemento mencionado, contemplando descripciones, reflexiones y recomendaciones de las facilitadoras (ver capítulo 4.2):

Figura 36: Herramientas metodológicas vinculadas



- Espacios para muestras del proceso:

Como último aspecto, se proponen los espacios para la muestra del proceso, estas son actividades en las que las personas participantes comparten con sus familiares, personas docentes y amistades la experiencia vivenciada. Se propone generar un acompañamiento para que las personas participantes sean protagonistas en la formulación, planificación y exposición, y se plantea como objetivo mostrar el camino recorrido como un proceso y no como un producto final.

4.3.1.10.3 Monitoreo y evaluación del proyecto

Lo que se propone para el monitoreo y evaluación del proyecto son diferentes espacios en los que participen las personas involucradas. En cuanto al monitoreo, se realizarán actividades específicas durante la ejecución del proceso para reconocer fortalezas y aspectos por mejorar. Estos espacios son:

- Espacios de encuentro e intercambio:

Participan las personas familiares encargadas y personas de la comunidad para conversar sobre el proceso, impresiones y sentires sobre lo observado. Se busca que estos espacios, desde metodologías artísticas y participativas, inviten al diálogo, al movimiento y se encuentren vinculadas con presentaciones artísticas o recreativas.

- Espacios de diálogo y retroalimentación:

Se llevan a cabo con el equipo interdisciplinario del centro educativo y las personas familiares encargadas, para obtener una devolución significativa del rendimiento académico de las personas estudiantes. Asimismo, se tiene la intención de reconocer mejoras en la gestión de emociones y resolución de conflictos. Este espacio se encuentra mediado por el diálogo y busca recibir retroalimentación sobre recomendaciones que se necesitan incorporar.

- Reestructuración y actualización de la propuesta:

Este es un espacio en el que participan la persona profesional en administración de la Educación No Formal, la educadora artística con énfasis en danza, y cualquier otra integrante del equipo facilitador. Aquí se toma la información de los dos espacios anteriores para crear una reestructuración y actualización de la propuesta en los ejes que consideren necesarios.

Dicha información se va recolectando durante el monitoreo y funciona como la evaluación final, la cual se realiza en dos momentos:

- Espacio para la evaluación y el análisis:

Participan todas las personas involucradas en la propuesta: estudiantes, familiares encargados, equipo interdisciplinario, gestora sociocultural, comunidad y actores institucionales. Se puede considerar hacer espacios diferenciados para que todas las personas puedan participar. El objetivo de la evaluación es identificar cambios a nivel del rendimiento académico, gestión de las emociones y resolución de conflictos en los y las estudiantes que formaron parte del proyecto. Se recomienda hacer espacios colectivos de evaluación con preguntas abiertas.

- Espacio para la devolución de resultados:

La persona gestora del proyecto genera un informe ejecutivo, una presentación digital y un registro audiovisual que informe a las diferentes partes involucradas los resultados de la evaluación. Se recomienda generar invitaciones personalizadas a la actividad de devolución, para que las personas se sientan motivadas a asistir.

4.3.1.11 Recomendaciones encontradas

Esta propuesta es el resultado de la sistematización del proceso socioeducativo realizado por la Asociación R3M: Arte Social y Movimiento, con un grupo de estudiantes de la Escuela Inglaterra durante tres años de proceso; a partir de dicha información, se brindan aportes que se consideran importantes desde la perspectiva de la Educación No Formal. Como resultados del análisis, también se comparten algunos consejos y recomendaciones para la ejecución de *Removernos*:

- Las vinculaciones desde la ternura y el diálogo son elementos esenciales, que permiten construir relaciones significativas con las diferentes personas que constituyen el

proyecto. Estas vinculaciones son además alianzas estratégicas que le permiten al proceso nutrirse y consolidarse como parte de la comunidad educativa.

- La constancia y permanencia son dos aspectos que deben caracterizar el proceso, ya que estas experiencias socioeducativas son “trabajos semillas”, que requieren de duración en el tiempo y cuyos resultados se observarán a lo largo de la vida.
- La vinculación de las personas gestoras con la comunidad es necesaria para comprender el contexto de las personas participantes, y para obtener la integración del proyecto a la realidad educativa. Generar experiencias socioculturales o vincularse a otras existentes, permite la continuidad del proceso en diversos ámbitos.
- La lectura de todo este trabajo de graduación es un requerimiento necesario para la aplicación de esta propuesta, ya que en el documento se exponen planteamientos teóricos desde las experiencias vivenciadas, los cuales permiten aún ampliar aun más el análisis y la reflexión desde la interpretación de la persona que lo lee.



Capítulo 5. Reflexiones Finales de la Investigación

En este capítulo expongo las principales reflexiones alrededor del proceso socioeducativo de *Removernos: niñez en movimiento*, lo cual me ha llevado a obtener conclusiones y recomendaciones con relación al arte y la danza como un camino para la generación de conocimientos y aprendizajes significativos en la infancia, además, se concluyen también algunos aspectos acerca de la necesidad de que la infancia aborde temáticas de educación emocional y corporal, y sobre los principales aportes de la Educación No Formal en la experiencia socioeducativa

5.1 Conclusiones

En primer lugar, empiezo reflexionando sobre las intencionalidades planteadas en la investigación., retomando el objetivo específico 1, “Determinar el contexto en el que se sitúa el programa *Removernos* desde su formulación en la Asociación R3M: arte social y movimiento”. Con relación al mismo, considero que la recopilación de información sobre la experiencia ha sido fructuosa, ya que generó un marco interpretativo que ubica al proyecto en un coyuntura institucional, no gubernamental y comunitaria. Esto me permitió generar un acercamiento con la población vinculada, ampliar la mirada en la comprensión de las experiencias y analizar los resultados, entrelazando el contexto con los objetivos de esta investigación.

Además, la información obtenida permite reconocer la importancia de la articulación interinstitucional y comunitaria, lo cual me permite concluir que la interacción fortalece los proyectos al establecer objetivos comunes, alianzas estratégicas, recursos disponibles y demás principios básicos esenciales para la planificación, ejecución, monitoreo y evaluación de un proyecto socioeducativo.

En relación con el objetivo específico 2, “Identificar las estrategias metodológicas del proyecto *Removernos: niñez en movimiento*, con respecto a las estrategias utilizadas del 2017-

2019 con la población escolar participante”, se indagó en torno a las propuestas socioeducativas relacionadas al accionar educativo y a las comunidades de aprendizaje generadas a partir de vinculaciones del proceso. La sistematización de estos aspectos relacionados a las experiencias metodológicas da cuenta de la importancia de brindar atención a poblaciones escolares en contextos vulnerabilizados, con propuestas educativas que coloquen al cuerpo como elemento protagonista y trascendente del aprendizaje.

Además, ha sido posible reconocer el papel de la danza como un marco de acción que despierta la curiosidad, la atención, la emoción y, por ende, el aprendizaje. Así, ha sido posible reafirmar lo que menciona Acaso (2017) al decir que el arte en la educación, en este caso la danza, es una estrategia para organizar la transmisión de contenidos y llevar al ámbito educativo lo que sucede en las cotidianidades, permitiendo la transformación de las personas a través del pensamiento divergente y crítico, pero también creativo y sensible. Por lo tanto, más allá de proponer la introducción del arte como contenido escolar, se apela a la danza como una metodología a partir de la cual las personas facilitadoras y participantes generan conocimiento.

En consecuencia, se identifica la danza como un medio para que las personas estudiantes reconozcan sus cuerpos, sus potencialidades y limitaciones, propiciando espacios de reflexión, creación, comunicación con sus propios cuerpos y sus procesos de desarrollo. También se identifica como un camino para el reforzamiento socioemocional, en este caso se propone profundizar sobre el autoconocimiento, la gestión de sus emociones y la comunicación asertiva, para que las personas participantes logren vincularse de manera significativa consigo mismas y con las demás personas.

En el tercer objetivo, se menciona “Reestructurar la propuesta teórica-metodológica del proyecto *Removernos: niñez en movimiento*, con la población infantil para su posible práctica en procesos socioeducativos de educación no formal”. Como resultado, se construyó una

propuesta socioeducativa que aborda a las personas estudiantes desde su integralidad, propuesto por medio de metodologías artísticas participativas, en la búsqueda de aprendizajes dialógicos, colaborativas y significativos, que además permitan vincular a la comunidad de aprendizaje de forma activa. En este engranaje, se reconoce la educación emocional y corporal como un aspecto esencial que trae consigo repercusiones en las personas a nivel individual, colectivo y académico.

Además, concluyo que la propuesta *Removernos: niñez en movimiento*, es un diseño que parte de los resultados de una experiencia socioeducativa, sin embargo, dicha postura se debe asumir ética y profesionalmente desde un lugar flexible y de diálogo que permita contemplar las realidades de los espacios donde se realizan, para así generar las adaptaciones necesarias que den cuenta de los contextos de las personas que participan.

5.2 Recomendaciones

A continuación, se presentan las recomendaciones de este proyecto enfocadas en cuatro poblaciones, cada una explicada en un apartado.

5.2.1 Recomendaciones para los centros educativos

- Promover el desarrollo de proyectos socioeducativos que fortalezcan en las personas estudiantes las necesidades socioemocionales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal. Además, construir propuestas que contemplen los procesos de desarrollo corporal de la infancia y comprender la danza como un elemento trascendente para su abordaje.

- Establecer mecanismos de vinculación con fuerzas vivas de la comunidad, organizaciones, entes gubernamentales y no gubernamentales, a fin de establecer redes que logren en conjunto generar posibilidades y unir recursos con las intenciones de abordar integralmente a las personas estudiantes.
- Reconocer los centros educativos como un espacio comunitario conformado por el personal docente, autoridades, familiares, y personas de la comunidad que además construyen una comunidad de aprendizaje; apelar a la escuela como un espacio que propicie momentos de enseñanza, aprendizaje y sociabilización de los conocimientos, desde un lugar lúdico, dialógico y afectivo.

5.2.2 Recomendaciones para los gobiernos locales

- Gestionar la vinculación con proyectos comunitarios que se gestan desde las necesidades de las mismas comunidades y establecer mecanismos que permitan el apoyo económico directo a los proyectos.
- Considerar esencial el involucramiento de personas gestoras de la Educación No Formal que lideren estos procesos socioeducativos en los gobiernos locales, para desarrollar procesos integrales que convoquen a las comunidades y a los centros educativos.
- Apoyar activamente proyectos vinculados al arte y la danza, principalmente los dirigidos a la infancia, entendiendo esta población como una necesaria de atención tanto preventiva como integral.
- Posicionarse desde el dialogo y la retroalimentación, buscando formar parte activa de los diversos proyectos comunitarios, centros educativos y organizaciones para encontrar en conjunto estrategias que fortalezcan las comunidades.

5.2.3 Recomendaciones para el equipo de personas gestoras y facilitadoras

- Entender este documento como una guía que propone un camino sólido con experiencias sensibles y, en consecuencia, ser responsables con la propuesta y el accionar desde un posicionamiento ético profesional que de reconocimiento a las autoras que construyeron estos conocimientos.
- Al rediseñar la propuesta socio educativa contemplar todas las etapas de la Administración de la Educación No Formal, procurando que se logren establecer estructuras seguras que permitan la movilización y el dinamismo de estas.
- Comprometerse con la actualización constante sobre metodologías participativas y artísticas; por tanto se recomienda profundizar en las ciencias educativas, artísticas y sociales, específicamente sobre las propuestas del *Art Thinking*, el circo social, las comunidades de aprendizaje, las metodologías divergentes, la danza en la educación y demás aspectos relacionados a la propuesta, para de esta manera poder construir aprendizajes dialógicos, significativos y accionar desde un lugar informado y consecuente a lo planteado.

5.2.4 Recomendaciones para la Licenciatura de Administración de la Educación No Formal.

- Reconocer las artes como un área de conocimiento con saberes esenciales para la educación no formal, y por lo tanto, contemplar en la malla curricular metodologías artísticas que brinden a las personas estudiantes información sensible y necesaria para enfrentarse a las realidades comunitarias.
- Generar programas y proyectos de educación no formal que vinculen el arte para la intervención de las comunidades, no como un aspecto lúdico recreativo, sino como un camino metodológico para el abordaje de los contenidos educativos.

Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. (2017). *Art Thinking*. Paidós Educación.
- Acaso, M. (2013). *Reduolution hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Alfaro, D., Sura, I (2007). Teatro Comunitario como Proceso de Transformación Social; sistematización de tres experiencias en Chile. [Tesis de pregrado. Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile].
http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0680/6_UTE_TEA.pdf
- Ávila, C., Martínez, G. (2018). *Guía para el trabajo sensible desde la danza*. Ministerio de Cultura Colombia, Plan Nacional de Danza.
- Alfaro, M. (2020). Propuestas de actividades prácticas basadas en el aporte de la danza para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje [Tesis de pregrado Universidad a Distancia San José, Costa Rica].
- Birthchnell, J. (1987). *La Terapia Artística como forma de psicoterapia*. Dalley.
- Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. (65), 20-29. Recuperado
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>
- Cirque du Solei (2014). *Formación circo social*. Cirque du monde.
- Covarrubias, T. (2001). *La arteterapia como herramienta de intervención para el proceso de desarrollo personal* [Tesis de maestría, Universidad de Chile] .
[de:https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/covarrubias_t/sources/covarrubias_t.pdf](https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/covarrubias_t/sources/covarrubias_t.pdf)
- Cruz L, (2015). Conciencia y olvido del cuerpo humano en la educación superior: un estudio sobre la percepción docente de esta problemática en las tres divisiones. Universidad

- Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3 (7), 213-226.
- Díaz, C. (2019). *La sistematización de experiencias. Extractos de diversos documentos, compilados y reelaborados*. Editorial La Alforja.
- Ferrer, L. (2016) La danza como elemento para trabajar la diversidad en el aula de Educación infantil. Tesis de grado. Universidad de Valladolid, Segovia, España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/18429>
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo veintiuno editores.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, H. (1997). *La danza en la escuela*. Inde.
- García, C., Godoy, M (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica en educación artística, en un espacio no convencional [Tesis de grado. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá] <https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis141.pdf>
- Gutiérrez, D. (2019). Recuperación histórico-crítica de la experiencia educativa de Circo Social desde la Educación No Formal: caso específico del proyecto de Circo Social, el Circo Fantazztico, con población infantil y adolescente en situación de vulnerabilidad social en el cantón de Pérez Zeledón [tesis de grado, Universidad de Costa Rica].
- Hamui, A., Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2, (5), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jiménez, P. (2017). Diálogos entre danza y psicología: trabajo interdisciplinar del proyecto integrado Conexiones para la Creatividad- Universidad Nacional. *Suplemento 124*. <http://www.suplementocultural.una.ac.cr/index.php/es/menu-autores/282-pamela-jimenez-jimenez/1525-dialogos-entre-danza-y-psicologia-trabajo-interdisciplinar-del->

proyecto-integrado-conexiones-para-la-creatividad-judith-grijalba-sevilla-1-pamela-jimenez-jimenez-2-suplemento-124

La Tarumba. (2018). *Cuerda firme: Guía para su implementación*. Fundación Chile.

<http://www.elcircodelmundo.com/wp-content/uploads/2015/07/sistematizacion-programa-cuerda-firme.pdf>

Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. Lima:

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9, 739 - 760.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a17.pdf>

López, C. (2018). *Fenomenología de la danza: Merleau-Ponty versus Sheets-Johnston*. *Arte, Individuo y Sociedad*. Editorial Complutense.

Luján, M. E. (2010). La Administración de la Educación No Formal aplicada a las

organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas. *Revista Educación*, 34(1),

101-118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44013961006>.

Martínez, N. (2006). Nuevas herramientas para la intervención terapéutica con menores con

trastornos de conducta: Arteterapia [Tesis maestría. Universidad Complutense de

Madrid]. [https://docplayer.es/8255928-Nuevas-herramientas-para-la-intervencion-](https://docplayer.es/8255928-Nuevas-herramientas-para-la-intervencion-terapeutica-con-menores-con-trastornos-de-conducta-arteterapia.html)

[terapeutica-con-menores-con-trastornos-de-conducta-arteterapia.html](https://docplayer.es/8255928-Nuevas-herramientas-para-la-intervencion-terapeutica-con-menores-con-trastornos-de-conducta-arteterapia.html)

Maya, A. (2003). *Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura*. Ecoe Ediciones.

Mejía, M. (2008). *La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la*

episteme de las prácticas. Editorial Alforja.

http://www.alforja.or.cr/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf

Morales, T. (2016). *Manual para maestros que lloran por las noches*. Secretaría de educación Guanajuato.

Nasio, J. (2008). *Mi cuerpo y sus imágenes*. Editorial Paidós SAICF.

<https://catedraedipica.files.wordpress.com/2010/02/mi-cuerpo-y-sus-imc3a1genes-juan-david-nasio.pdf>

Ortega, P., Fonseca, G. y Castaño, C. (2009). *La sistematización como práctica reflexiva*.

https://www.academia.edu/25627516/LA_SISTEMATIZACION_COMO_PR%C3%81CTICA_REFLEXIVA

Okuda, M., Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34 (1. 20-30).

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008#:~:text=La%20triangulaci%C3%B3n%20se%20refiere%20al,%20estudio%20de%20un%20fen%C3%B3meno.

Pastor, M. (2001). *La danza en el preescolar*. Editorial Aula Alegre Magisterio.

R3M. (2021). *Memoria del proyecto juventud en movimiento, proceso de arte y educación*.

Dirección de Cultura del Ministerio de Cultura y Juventud, Costa Rica.

Romero, V. (2016). *El Cuerpo subordinado en el espacio escolar*. Universidad Academia De Humanismo Cristiano.

Ruggiano, G. (2013). Escolarización del cuerpo y de los cuerpos. *Revista Iberoamericana de educación*. 62, 56-68

Sheets, M. (1966). *The Phenomenology of Dance*. Philadelphia: Temple University Press.

Sousa, A. (1980). *La danza Educativa en la escuela*. Lisboa Editorial. 2 (1)

Torres, R. (2001). Comunidad de Aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde aprendizaje. En *Forum Mundial de las Culturas Barcelona*. N° 94.

Recuperado de:

<http://www.centroetica.uct.cl/documentos/archivos/PDF/T4%2006.pdf>

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Editorial Síntesis.

<https://metodologiaecs.files.wordpress.com/2014/11/vallesmiguel-tc3a9cnicas-cualitativas-de-investigacic3b3n-social-1999.pdf>

Verger, A. (2002). Sistematización de experiencias en América Latina. San José: Editorial Alforja. Recuperado

de: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/sistemat_verger.pdf

Villamil, M. (2005). Fenomenología del cuerpo humano. *Cuadernos de filosofía latinoamericana: Universidad Santo Tomás*. 26 (92. 5-20)

Anexos

Anexo 1: Plan de sistematización

Objetivo Específico	Preguntas Generadoras	Metodología	
<p>Determinar el contexto en el que se sitúa el proyecto Removernos desde su formulación en la Escuela Inglaterra</p>	<p>¿Cómo inició el proyecto? ¿Cómo se concretó la idea, se puso en práctica y se sostuvo a lo largo de los años? ¿Cuáles actores conformaron el proyecto y cuál fue su participación?</p>	<p>Primer momento: El punto de partida Información general del proyecto</p>	<p>Se propone la recolección y el análisis de los datos que pueden ser brindados por la Municipalidad de Montes de Oca y de la Asociación R3M, así como tesis, revistas e investigaciones relacionadas a la danza y educación no formal</p>
		<p>Segundo momento: Preguntas iniciales Definir eje y plan de sistematización</p>	<p>Se interpretan textos obtenidos por las organizaciones relacionadas y se realizan entrevistas semiestructuradas a el coordinador de municipalidad, a la coordinadora en la Escuela Inglaterra y las gestoras de la Asociación R3M</p>
<p>Identificar las experiencias metodológicas del proyecto Removernos con respecto a las estrategias utilizadas del 2017-2019 a lo largo del proceso socioeducativo con la población escolar participante.</p>	<p>¿Cómo fue la metodología utilizada, así como sus estrategias, acciones y actividades de mediación? ¿Cuáles fueron los alcances, limitaciones en el proceso? ¿Cuáles fueron las impresiones de las personas participantes en relación con el proceso vivenciado?</p>	<p>Tercer momento: Recuperación del proceso vivido Contexto del proyecto Estrategias metodológicas Reconstruir la historia y vivencias de la experiencia.</p>	<p>Se realizan entrevistas semiestructuradas dirigidas a el coordinador de municipalidad y a la coordinadora en la Escuela Inglaterra, a cinco personas participantes y a tres madres de las personas participantes. Además es necesario realizar un taller con las dos facilitadoras y gestoras del proceso con al menos tres sesiones.</p>
		<p>Cuarto momento: Reflexiones a fondo Analizar e interpretar interrelaciones la información obtenida, así como la identificación de aprendizajes y puntos de mejora</p>	<p>Se requiere analizar y validar toda la información obtenida, por lo que la triangulación es la técnica requerida para relacionar la <i>documentación de los datos, el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas</i></p>
		<p>Quinto momento: Los puntos de llegada. Generar conclusiones y recomendaciones de lo obtenido para reconstruir la propuesta.</p>	<p>Se apela al análisis de la información y la redacción de la propuesta socioeducativa a partir de la información obtenida.</p>
<p>Reestructurar la propuesta teórica-metodológica del proyecto Removernos con la población escolar para su posible práctica en procesos socioeducativos de educación no formal.</p>	<p>¿Cuáles son los principales aspectos teóricos que fundamentan la propuesta? ¿Cuáles son las estrategias metodológicas para el abordaje de la danza en la educación no formal con la niñez? ¿Cuáles son los principales puntos de mejora con relación a la información obtenida?</p>		

Anexo 2: Categoría de análisis

Paradigma	Tipo estudio	Sujetos de estudio		
Interpretativo	Fenomenológico	Proyecto Removernos / Asociación R3M / Niñez		
Objetivo General: Reconstruir desde la administración de la Educación No Formal, la experiencia socioeducativa del proyecto Removernos realizada con la población infantil de la Escuela Inglaterra desde el año 2017 al año 2019.				
Objetivos específicos	Categoría de análisis	Definiciones Conceptual	Subcategorías	Técnicas
Determinar el contexto en el que se sitúa el proyecto Removernos desde su formulación en la Escuela Inglaterra.	Marco interpretativo	Información que proviene del entorno más accesible a lo que se está investigando en un momento concreto, Goffman (1974) agrega el término “marco” como un esquema interpretativo, que se activa en la interacción, mediante el que las personas interpretan las situaciones en las que participan en un momento dado. Es una categoría dinámica, que puede ir variando a lo largo de la interacción.	Contexto histórico Agentes sociales	Entrevista a profundidad Análisis documental.
Identificar las experiencias educativas del proyecto Removernos con respecto a las estrategias utilizadas del 2017-2019 con la población escolar participante.	Experiencias educativas	Ramirez (2006), menciona que toda experiencia educativa es una acción social y debe de intervenir en un campo social. Se relaciona con las posibilidades de explicación y argumentaciones que se tiene en el quehacer profesional docente. Sus aprendizajes y resultados responden a necesidades y demandas que provienen desde dentro de la experiencia y desde los sujetos que compromete. (p 130)	Vinculaciones significativas Comunidades de Aprendizaje	Taller Entrevistas a profundidad Análisis documental
Reestructurar la propuesta teórica-metodológica del proyecto Removernos con la población escolar para su posible práctica en procesos socioeducativos de educación no formal.	Propuesta Socioeducativa	Es el nivel más concreto de programación que consiste en un conjunto articulado de actividades integradas, destinado a lograr objetivos específicos, con un presupuesto dado y un tiempo determinado, orientado a la producción de bienes y servicios (MIDEPLAN, 2014, p.94).	Contextualización Contenidos Metodología	Análisis documental

Anexo 3.1: Entrevista a profundidad
Agente Social: Orientadora Gianina Esquivel Solís - Equipo interdisciplinario Escuela Inglaterra

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Presentación: Como parte de una investigación en el 2021 para la licenciatura en Administración de la Educación No Formal, de la Universidad de Costa Rica, se está desarrollando la siguiente investigación sobre: **“Proyecto Removernos: Reconstrucción de la experiencia socioeducativa con niños y niñas de la Escuela Inglaterra, comunidad de San Rafael, Montes de Oca, durante el periodo de 2017-2019”**.

La presente entrevista se ha elaborado con el objetivo de reconstruir la experiencia socioeducativa, siendo de vital importancia la información que la persona entrevistada pueda compartir sobre el proyecto.

I. INFORMACIÓN GENERAL

Entrevista a profundidad: Datos de la persona entrevistada	
Nombre:	Edad:
Género:	Lugar de Residencia
Ocupación:	Fecha:
Hora:	Contacto:

FASE	PREGUNTAS
Fase de identificación: Encuadre y preguntas generales.	1. Encuadre: Presentación de la persona investigadora, explicación breve sobre el tema de investigación, aspectos éticos sobre la investigación (confidencialidad, uso académico de la información y consentimiento para el registro y grabación de la conversación). 2. Preguntas generales: nombre, edad, género, lugar de residencia, ocupación y contacto.
Fase de descripción: 1. Contexto del proyecto	1. ¿Cómo describiría el contexto socioeconómico y sociocultural de las personas estudiantes de la Escuela Inglaterra? 2. ¿Cómo fue el vínculo en el año 2016 entre el proyecto Removernos y la Escuela Inglaterra? 3. ¿Cómo describiría el proyecto Removernos? 4. ¿Cómo fue su experiencia como mediadora del proyecto? 5. ¿Cuáles cambios relevantes observó a lo largo del 2016 al 2019? 6. ¿Considera que el proyecto Removernos se planteaba dentro de la Educación No Formal? ¿Por qué?
Fase de exploración: 2. Experiencias educativas	1. ¿Cuáles son algunas características que observó en los grupos del proyecto Removernos? 2. Desde su opinión, ¿consideraba que las personas facilitadoras se articulaban como un grupo? 2.1 ¿Que marcaba la identidad del grupo en Removernos? 3. ¿Cuáles son algunas características que observó en las facilitadoras? 3.1 ¿Cuáles herramientas metodológicas observó en las clases que considera funcionales? 4. ¿Cuáles modificaciones a nivel conductual y físico observó en los y las niñas participantes en el proceso?
Fase de análisis: 3. Alcances, limitaciones y oportunidades de mejora.	1. ¿Cuál es su percepción sobre la labor de las facilitadoras? 1.1 ¿Cuáles son algunos aspectos positivos y de mejora? 2. ¿Cuáles fueron los principales alcances del proyecto? 3. ¿Cuáles fueron las principales limitaciones del proyecto? 4. Desde el marco de la Escuela Inglaterra, ¿cuál fue la relevancia del proyecto Removernos?

ANEXO 3.2: Entrevista a profundidad

Actor institucional: Gerardo Madrigal Aguilar: Oficina de Desarrollo Social - Municipalidad de Montes de Oca

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Presentación: Como parte de una investigación en el 2021 para la licenciatura en Administración de la Educación No Formal, de la Universidad de Costa Rica, se está desarrollando la siguiente investigación sobre: **“Proyecto Removernos: Reconstrucción de la experiencia socioeducativa con niñez de la Escuela Inglaterra, comunidad de San Rafael, Montes de Oca, durante el periodo de 2017-2019”**.

La presente entrevista se ha elaborado con el objetivo de reconstruir la experiencia socioeducativa, siendo de vital importancia la información que la persona entrevistada pueda compartir sobre el proyecto.

I. INFORMACIÓN GENERAL

Entrevista a profundidad: Datos de la persona entrevistada

Nombre:	Edad:
Género:	Lugar de Residencia
Ocupación:	Fecha:
Hora:	Contacto:

FASE	PREGUNTAS
Fase de identificación: Encuadre y preguntas generales.	1. Encuadre: Presentación de la persona investigadora, explicación breve sobre el tema de investigación, aspectos éticos sobre la investigación (confidencialidad, uso académico de la información y consentimiento para el registro y grabación de la conversación). 2. Preguntas generales: nombre, edad, género, lugar de residencia, ocupación y contacto.
Fase de descripción: 1. Contexto del proyecto	1. ¿Qué pretendía el proyecto Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí como parte de las estrategias de intervención de la Municipalidad de Montes de Oca entre el 2016-2019? 2. ¿Cómo describiría el contexto socioeconómico y sociocultural de las personas estudiantes de la Escuela Inglaterra? 3. ¿Cómo fue el vínculo en el año 2016 entre el proyecto Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí y el proyecto Removernos? 4. ¿Cómo ha sido su experiencia como mediador del proyecto Removernos? ¿Cómo inició y cómo se ha desarrollado su labor?
Fase de exploración: 2. Experiencias educativas	1. ¿Cómo describiría el proyecto Removernos? 2. ¿Considera que el proyecto Removernos se planteaba dentro de la Educación No Formal?
Fase de análisis: 3. Alcances, limitaciones y oportunidades de mejora.	1. ¿Cuáles fueron los principales alcances del proyecto? 2. ¿Cuáles fueron las principales limitaciones del proyecto? 2.1 ¿Cuáles fueron las principales oportunidades de mejora para el proyecto? 3. ¿Cuál es su percepción sobre la labor de las facilitadoras? ¿Cuáles son algunos aspectos positivos y de mejora? 4. Desde el marco del proyecto Mitigación de Riesgo del Barrio Sinaí, ¿cuál fue la relevancia del proyecto Removernos?

ANEXO 4.1: Entrevista a profundidad
Persona participante: Personas estudiantes participantes

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Presentación: Como parte de una investigación en el 2021 para la licenciatura en Administración de la Educación No Formal, de la Universidad de Costa Rica, se está desarrollando la siguiente investigación sobre: **“Proyecto Removernos: Reconstrucción de la experiencia socioeducativa con la niñez de la Escuela Inglaterra, comunidad de San Rafael, Montes de Oca, durante el periodo de 2017-2019”**.

La presente entrevista se ha elaborado con el objetivo de reconstruir la experiencia socioeducativa, siendo de vital importancia la información que la persona entrevistada pueda compartir sobre el proyecto.

INFORMACIÓN GENERAL

Entrevista a profundidad: Datos de la persona entrevistada	
Nombre:	Edad:
Género:	Lugar de Residencia
Ocupación:	Fecha:
Hora:	Contacto:

TEMAS	PREGUNTAS
Fase de identificación: Encuadre y preguntas generales.	1. Encuadre: Presentación de la persona investigadora, explicación breve sobre el tema de investigación, aspectos éticos sobre la investigación (confidencialidad, uso académico de la información y consentimiento para el registro y grabación de la conversación). 2. Preguntas generales: nombre, edad, género, lugar de residencia, ocupación y contacto
Fase de descripción: 1. Contexto del proyecto	1. ¿Cómo recuerda las clases de movimiento creativo? 1.1 ¿Cómo fue su experiencia durante el transcurso de las clases de movimiento creativo? 2. Describa con tres palabras las clases de movimiento creativo para usted. (Realizar un dibujo) 3. ¿Cómo se sentía dentro del grupo? 3.1 ¿Cómo era la relación con sus compañeros y compañeras? 3.2 ¿Cómo era la relación con sus profesoras de movimiento creativo?
Fase de exploración: 2. Experiencias educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Ver video del proyecto, duración de 5 minutos. 1. ¿Recuerda algún juego o actividad como su favorita? 2. ¿Cuáles fueron sus momentos más importantes durante las clases de movimiento creativo?
Fase de análisis: 3. Alcances, limitaciones y oportunidades de mejora.	7. ¿Cuáles fueron sus mayores aprendizajes durante las clases? 7.1. ¿Cuáles fueron sus mayores retos durante las clases? 8. ¿Qué cambiaría o agregaría a las clases de Movimiento Creativo?

ANEXO 4.1: Entrevista a profundidad
Persona participante: madres encargadas de las personas participantes

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Presentación: Como parte de una investigación en el 2021 para la licenciatura en Administración de la Educación No Formal, de la Universidad de Costa Rica, se está desarrollando la siguiente investigación sobre: **“Proyecto Removernos: Reconstrucción de la experiencia socioeducativa con la niñez de la Escuela Inglaterra, comunidad de San Rafael, Montes de Oca, durante el periodo de 2017-2019”**.

La presente entrevista se ha elaborado con el objetivo de reconstruir la experiencia socioeducativa, siendo de vital importancia la información que la persona entrevistada pueda compartir sobre el proyecto

INFORMACIÓN GENERAL

Entrevista a profundidad: Datos de la persona entrevistada	
Nombre:	Edad:
Género:	Lugar de Residencia
Ocupación:	Fecha:
Hora:	Contacto:

FASE	PREGUNTAS
Fase de identificación: Encuadre y preguntas generales.	1. Encuadre: Presentación de la persona investigadora, explicación breve sobre el tema de investigación, aspectos éticos sobre la investigación (confidencialidad, uso académico de la información y consentimiento para el registro y grabación de la conversación). 2. Preguntas generales: nombre, edad, género, lugar de residencia, ocupación y contacto
Fase de descripción: 1. Contexto del proyecto	1. ¿Cómo ha sido la experiencia dentro de la Escuela Inglaterra? 2. ¿Cómo ha sido la experiencia como parte del proyecto Removernos?
Fase de exploración: 2.Experiencias educativa	1. ¿Cuáles actividades recuerda en las que usted o su familia haya participado? 1.1 ¿Podría detallar alguna? 2. ¿Cuáles momentos importantes recuerda de dichas actividades?
Fase de análisis: 3. Alcances, limitaciones y oportunidades de mejora.	1. ¿Observó modificaciones en la conducta del niño o la niña a lo largo de las clases de movimiento creativo? 2. Cuáles considera que fueron las principales fortalezas y retos que observó para la niña o el niño. 3. ¿Cómo piensa que el proyecto podría mejorar?

Anexo 5: Taller
Colectivo R3M- Andrea Núñez Segnini / Sol Pardo Carballo / Michelle Sánchez Sancho

Grupo Focal

Presentación: Como parte de una investigación en el 2021 para la licenciatura en Administración de la Educación No Formal, de la Universidad de Costa Rica, se está desarrollando la siguiente investigación sobre: **“Proyecto Removernos: Reconstrucción de la experiencia socioeducativa con la niñez de la Escuela Inglaterra, comunidad de San Rafael, Montes de Oca, durante el periodo de 2017-2019”**.

La presente entrevista se ha elaborado con el objetivo de reconstruir la experiencia socioeducativa, siendo de vital importancia la información que la persona entrevistada pueda compartir sobre el proyecto.

I. INFORMACIÓN GENERAL

Entrevista a profundidad: Datos de la persona entrevistada

Nombre:	Edad:
Género:	Lugar de Residencia
Ocupación:	Fecha:
Hora:	Contacto:

Nombre	Objetivo	Actividades	Descripción	Técnica	Insumos
Sesión 1: Identidad grupal	Encuadre, presentación y disposición general para la sesión.	Actividad rompe hielo.	Esta actividad se divide en tres partes: 1. Presentación de las facilitadoras y del taller. 2. Las participantes cierran los ojos, sienten la corporalidad y el estado anímico, movilizar, a partir de imágenes se guía un recordatorio de puntos de encuentro en el colectivo. 3. Se pide a cada persona que se presente y describa con palabras o dibujos el significado de: Colectivo R3M	Lúdica Expresión corporal	Hojas y lápices de colores.
	Construir el pensamiento grupal en relación con conceptos pilares en estos procesos socioeducativos.	Árbol de la identidad .	Partimos del árbol como metáfora, en donde juntas se construye: Base del árbol: raíces que sostienen al grupo. Tronco: sustento del grupo. Frutos: aquello que cosechan.	Lluvia de ideas Trabajo grupal con papelógrafo	Papelógrafo, marcadores, lápices de color.
	Enmarcar conceptos relacionados al quehacer de las facilitadoras en sus procesos socioeducativos.	Flor de la identidad.	Una flor: el botón es el proyecto Removernos, y cada uno de sus pétalos contiene conceptos o ejes que se relaciona al quehacer de la agrupación. Cada participante a nivel individual define estos aspectos y posteriormente a nivel colectivo conceptualizan.	Lluvia de ideas. Escritura espontánea. Trabajo grupal	Cartulina con forma de flor y pétalos, marcadores, hojas, lapiceros.

	Cierre de la sesión	Evaluación del taller	Cada participante comenta y escribe su percepción sobre el taller y los resultados de la sesión. Agradecimiento a las participantes.	Plenaria	Hojas, lápices.
--	---------------------	-----------------------	---	----------	-----------------

Dirigido a: Colectivo R3M- Andrea Núñez Segnini

Nombre	Objetivo	Actividades	Descripción	Técnica	Insumos
Sesión 2: Reconstrucción del proceso	Encuadre, presentación y disposición general para la sesión.	Actividad rompe hielo.	Esta actividad se divide en tres partes: 1. Bienvenida, calentamiento corporal - sensorial, movilización y encuadre. 2. Presentación corta de imágenes y videos del proyecto desde el 2017 hasta el 2019 3. Las participantes describa con palabras o dibujos el significado de: <i>Removernos</i> .	Presentación Power Point Expresión corporal	Hojas y lápices de colores. Computadora
	Recuperar la trayectoria de los años 2017, 2018 y 2019.	Línea del tiempo.	A partir de la experiencia del 2017 al 2019, se solicita a las participantes dibujar una línea del tiempo, tomando de base, los ejes, objetivos, metas, alcances, evaluación, metodología general, así como estrategias, acciones y actividades de intervención.	Lluvia de ideas Trabajo grupal con papelógrafo Plenaria	Papelógrafo, marcadores, lápices de color.
	Cierre de la sesión.	Evaluación del taller	Reflexión sobre la percepción del taller y los resultados de la sesión. Agradecimiento a las participantes.	Plenaria	
Sesión 2: Reconstrucción del proceso	Encuadre, presentación y disposición general para la sesión.	Actividad rompe hielo.	Esta actividad se divide en tres partes: 1. Bienvenida, calentamiento corporal - sensorial, movilización y encuadre. 2. Construcción del concepto comunidades de aprendizaje.		
	Establecer los vínculos con las comunidades de aprendizaje del proyecto.	Raíces comunitarias	1. Reconocer las personas que conforman la comunidad de aprendizaje. 2. Establecer las diferentes vinculaciones y los medios de intercambio entre las personas. 3. Encontrar alcances y limitaciones con cada población seleccionada.	Escritura creativa Collages Trabajo grupal con papelógrafo Plenaria	Papelógrafo, marcadores, lápices de color.
	Cierre de la sesión.	Evaluación del taller	Reflexión sobre la percepción del taller y los resultados de la sesión. Agradecimiento a las participantes.	Plenaria	

Anexo 5: Consentimiento informado



Consentimiento informado

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” Y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”

Título del proyecto:

“Proyecto Removernos: Reconstrucción de la experiencia socioeducativa con niños y niñas de la Escuela Inglaterra, comunidad de San Rafael, Montes de Oca, durante el periodo de 2017-2019”

Nombre de el/la investigador/a principal: _____.

Cédula de identidad: _____.

Contacto: _____.

Nombre del/la participante: _____.

Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono _____.

Correo electrónico _____.

A. PROPÓSITO DEL PROYECTO

Esta investigación pretende reconstruir la experiencia socioeducativa del proyecto Removernos realizada con la población infantil de la Escuela Inglaterra en San Rafael de Montes de Oca, proceso que se realizó desde el año 2017 al año 2019. El estudio responde al Trabajo Final de Graduación (TFG) de Sofía Riggioni Rojas (bailarina y educadora), para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en la Administración de la Educación No Formal de la Universidad de Costa Rica.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?

Esta investigación como primer punto recopilará información referente a las características de la zona de San Rafael de Montes de Oca, en relación con la educación, salud, población y situación económica, así como del Proyecto Removernos en la Escuela Inglaterra, esto se obtiene a partir de información bibliográfica relevante. Seguido, se definen los aspectos centrales que se desea investigar en relación con el proceso socioeducativo mencionado. Se continúa con la **recuperación del proceso**, en el cual se pretende reconstruir, ordenar y clasificar las experiencias vividas durante el proyecto Removernos, buscando plasmar las diferentes interpretaciones de las facilitadoras, de la niñez, así como de sus personas encargadas. Al aceptar participar de la investigación, usted será consultado o consultada sobre información atinente a los puntos antes mencionados, esto a través de un grupo focal o una entrevista, según sea el caso que corresponda. La información encontrada dará paso a una serie de reflexiones y conclusiones que permitirán la reconstrucción de la propuesta socioeducativa, dando mayor fuerza al Proyecto Removernos. Es importante aclarar que la persona encargada de la investigación asegura guardar la confidencialidad en todo momento, así como, la utilización responsable y fidedigna de lo que se comparta. En caso de querer terminar con su participación antes, durante o después de la entrevista o grupo focal usted está en total libertad de hacerlo, sin ninguna consecuencia negativa en su contra.

C. RIESGOS

La presente investigación no implica ningún riesgo a su salud física o mental, sin embargo, como parte de las preguntas realizadas, en relación con su experiencia con el proyecto Removernos, existe la posibilidad de que usted sienta incomodidad para responder, sin embargo es importante aclarar que ante la información brindada se asegura la total confidencialidad, así como el acuerdo a la transparencia en los usos que se hagan con los datos por usted aportará. En caso de no querer contestar algún aspecto o querer terminar con su participación en el estudio, se encuentra en total libertad de hacerlo en cualquier momento.

D. BENEFICIOS

Su colaboración en la investigación propiciará información altamente valiosa para que la investigadora logre obtener un panorama más amplio sobre los alcances y desafíos que se presentaron a lo largo del proceso socioeducativo, así mismo se logrará identificar capacidades, potencialidades y aspectos de mejora en relación con el proyecto Removernos. La recuperación que se realizará permitirá dar mayor solidez al proyecto dentro de la Escuela Inglaterra y podrá además ser útil como referente para futuras acciones en otros proyectos aledaños a la zona o con iniciativas similares sobre la arte - educación y cómo abordarla a través de la educación no formal. Los resultados obtenidos serán compartidos con usted con el fin de hacer visible, el alcance de la participación de todas las personas involucradas en el proyecto, incluida su persona.

E. VOLUNTARIEDAD

Su participación en esta investigación es voluntaria y usted puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin perder los beneficios a los cuales tiene derecho, ni a ser castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación.

F. CONFIDENCIALIDAD

La investigadora garantiza el estricto manejo y confidencialidad de la información brindada por usted en todo momento, incluida la fase de publicación de los resultados de la investigación. Es importante mencionar que las personas que tendrán acceso a los registros para verificar procedimientos y datos de la investigación serán la investigadora y su grupo asesor de Trabajo Final de Graduación, nombrado por la Universidad de Costa Rica, quienes se comprometen mantener las condiciones éticas ya mencionadas. Además, se aclara que la confidencialidad de la información está limitada por lo dispuesto en la legislación costarricense. Por ejemplo, será obligación del equipo investigador informar sobre ciertas enfermedades o sobre cualquier indicio de maltrato o abandono infantil, entre otras.

H. INFORMACIÓN

Antes de dar su autorización debe haber hablado con Sofía Riggioni Rojas, responsable de la investigación y ella debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas acerca del estudio y de sus derechos. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Sofia Riggioni Rojas al teléfono celular: 84699261 o por medio del correo electrónico sofiariggionir@gmail.com. O bien con el director del Trabajo Final de Graduación David Francisco Quesada por medio del correo electrónico davidfrancisco.quesada@ucr.ac.cr.

Puede también consultar sobre los derechos de los sujetos participantes en proyectos de investigación, en la Escuela de Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica con la directora Doctora Adriana Venegas Oviedo, teléfono 2511-8866, así mismo con la Licenciatura de Administración de la Educación No Formal con la coordinadora Licenciada Marianela González Zúñiga teléfono 2511-5013, de lunes a viernes de 1:40 pm a 7:40 pm. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398, de lunes a viernes de 8a.m. a 5 p.m.,

I. Usted que NO perderá ningún derecho por firmar este documento y recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmar. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

_____ Nombre, firma y cédula del sujeto participante

_____ Lugar, fecha y hora

_____ Nombre, firma y cédula del padre/madre/representante legal (menores de edad)

_____ Lugar, fecha y hora

_____ Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

_____ Lugar, fecha y hora.