

Universidad de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Trabajo Social

Circo para la Vida



Trabajo Final de Graduación
para optar por el grado de
Licenciatura en Trabajo Social.
Modalidad proyecto

Sustentante: Daniela Miranda Méndez

A83979

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

2021

Dedicatoria

A mi madre, la primera en las butacas del espectáculo de mi vida.

Nunca es tarde para ser feliz.

A George, siempre en mi corazón.

Que la tierra te sea leve.

Agradecimientos

Este Trabajo Final de Graduación no hubiese sido posible sin la colaboración de una red afectiva y comprometida que estuvo presente de manera constante y amorosa. Gracias porque contribuyeron a que hoy este proyecto tenga vida.

A mi madre, maestra de vida, compañera, escucha, sostén y pilar amoroso todos los días. Este trabajo no sería realidad sin su apoyo desde que nací.

A mi gemelo Diego, por ser mi referente ideológico y consejero de las luchas de la vida. Una bala y una flor, el resto es historia.

A mi hermana Adri y hermanos Allan y Pablo; mis sobrinos: *Sebas, Mari, Dani, Sau y Tami*, mi familia extensa: *Gully, Naty y Neis*, por ser destello y sonrisa dominguera cuando la desesperanza apareció en este proceso.

A mi mejor amiga Johis, por ser la luz cuando cualquier camino se pone oscuro, por creer en mí y en este proceso, por su acompañamiento cotidiano y amor interminable. Hasta el fin del mundo y el universo entero brujas.

A mis amigas, por su apoyo incondicional y calidez humana cuando el mundo me pide detenerme, en especial *a Andre y a Jen*, por siempre tener las puertas abiertas para un espacio seguro.

A mis compañeros y compañeras de la vida, que aportaron a mi crecimiento personal y profesional desde la discusión e inquietud constante para esta creación.

A Backtori, por ser estrella, amiga, consejera, palabra de aliento y abrazo compañero de luchas más allá de la academia.

A Carmen María, por su paciencia y palabras adecuadas, por acompañarme de forma generosa y atenta y guiarme desde su experiencia para que este trabajo trascienda siempre.

A Karla, por el acompañamiento durante este proceso y los aportes que realizó siempre para enriquecer este proyecto.

A la Escuela de Danza, Teatro y Circo, especialmente a *Sol Carballo* por abrirme las puertas de forma tan cálida y a *Emma*, por su atención y colaboración siempre. Gracias a las personas artistas

que colaboraron con esta investigación y se encuentran en constante búsqueda por hacer de este mundo un espacio mejor desde el arte.

A la Escuela de Trabajo Social y a la Universidad de Costa Rica, por formarme como mejor ser humana a través de una educación gratuita y crítica, en constante lucha por reivindicar los derechos humanos de todas aquellas personas que son vulnerabilizadas cotidianamente.

Al Teatro, por permitirme a través de los procesos artísticos el reconocimiento de mis habilidades para la vida, conducirme a la conjugación del Trabajo Social con el arte como herramienta de transformación y encauzarme hacia este Circo para la Vida.

La cultura es cosa muy distinta. Es organización, disciplina del Yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior conciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida.

Antonio Gramsci

Tabla de Contenido

Introducción	1
Capítulo I: Marco teórico-conceptual	3
Enfoque de Derechos Humanos.....	4
Enfoque de niñez y adolescencia	10
Enfoque de juventudes	12
Enfoque de Género	15
Pedagogía.....	18
Educación no formal.....	23
Formación Humana.....	25
Habilidades para la vida (HpV)	29
Capítulo II: Metodología.....	36
Enfoque cualitativo	37
Proceso de trabajo según momentos	38
1. Elaboración del diagnóstico.....	38
2. Construcción de un marco teórico	43
3. Formulación del proyecto.....	43
4. Redacción y análisis final del proceso.....	50
5. Estrategia de devolución y validación de resultados	50
Población participante.....	51
Capítulo III: Diagnóstico	52
Introducción	53
Diagnóstico Situacional	54
Metodología	56

Metodología Participativa.....	56
Enfoque Cualitativo	57
Momentos del diagnóstico situacional	59
Momento 1	60
Momento 2	60
Momento 3	61
Momento 4	61
Técnicas de Investigación.....	62
Comunicación personal.....	62
Revisión Bibliográfica	62
Talleres.....	62
Cuestionario	64
Triangulación de la información.....	64
Población.....	66
Población indirecta	67
Población directa	67
Contextualización	68
Contexto político-jurídico.....	68
Marco legal costarricense	68
Política Pública	71
Enfoque de habilidades para la vida en el contexto costarricense	75
Espacio Cultural Fundación Parque La Libertad ...	80
La Escuela de Danza, Teatro y Circo	82
Contexto Cantonal	86
Desamparados.....	87

La Unión	89
Curridabat	92
Resultados obtenidos	95
Resultados sobre la población	95
Población indirecta.....	95
Población directa.....	102
Resultados sobre los cursos bajo el enfoque del Circo social	104
Resultados sobre habilidades para la vida	107
Análisis de resultados	109
Vulnerabilidad social.....	109
Exclusión social.....	112
Pobreza	112
Derechos Humanos.....	114
Arte como herramienta de transformación social: análisis desde el circo social	120
Formación humana y habilidades para la vida	122
Síntesis de necesidades identificadas.....	126
Sobre la institución	126
Sobre la población directa	127
Sobre la población indirecta	128
Conclusiones.....	129
Recomendaciones	131
Capítulo IV: Formulación del proyecto Social	133
Planificación Situacional	137
Viabilidad.....	142
Justificación	145

Objetivos	148
Objetivo general	148
Objetivos específicos	148
Metas e indicadores.....	149
Identificación del grupo destinatario	151
Perfil de la persona facilitadora de este proyecto	152
Tamaño y localización del proyecto	153
Cobertura.....	153
Localización	154
Macrolocalización	154
Microlocalización	156
Insumos	158
a) Insumos teóricos	158
b) Insumos didácticos	158
e) Insumos de acuerdo a las disposiciones con respecto al COVID-19	159
Estructura del proyecto	160
Descripción del proyecto	160
Metodología del proyecto	161
Etapas del proyecto	161
Etapa 1: Preinversión: Análisis y construcción teórico-metodológica a partir del diagnóstico.	161
Etapa 2: Promoción, negociación y financiamiento: Coordinación y logística.....	162
Etapa 3: Inversión o Ejecución: Ejecución del proyecto socioeducativo	162
Etapa 4: Operación y Funcionamiento: Aplicación de aprendizajes dentro del espacio de clase/taller dentro de la EDTC.....	163

Guía de la propuesta socioeducativa.....	163
Dimensión socioeducativa	164
Encuadre pedagógico	165
Reflexiones sobre la facilitación del proceso.....	166
Estructura del proceso socioeducativo.....	168
Ruta didáctica: los contenidos	168
¿Cómo utilizar los módulos?	171
Estructura de los talleres.....	171
Módulo 1: La importancia del contexto.....	175
Taller 1: Primeros pasos.....	176
Taller 2: Acercamiento diagnóstico	196
Módulo 2: Proyecto Socioeducativo.....	216
Taller 3: La forma de observar: enfoques pedagógicos	218
Taller 4: Trabajar humanamente	228
Taller 5: Habilidades para la vida: una propuesta para el desarrollo	241
Módulo 3: El trabajo con grupos	272
Taller 6: Facilitando el grupo.....	273
Evaluación.....	294
Presupuesto	297
Cronograma.....	298
Consideraciones finales	299
Recomendaciones	305
Referencias bibliográficas.....	308
Anexos	324

Índices

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Cantidad de familias según ingreso mensual. Población asistente a los cursos regulares de la Escuela de Danza, Teatro y Circo. Parque La Libertad. 2020	97
Gráfico 2: Cantidad de familias según dinero libre luego de cubrir salud, vivienda, educación, trabajo. Población asistente a los cursos regulares de la Escuela de Danza, Teatro y Circo. Parque La Libertad. 2020.....	98
Gráfico 3: Cantidad de familias según nivel educativo de las jefaturas de hogar. Población asistente a los cursos regulares de la Escuela de Danza Teatro y Circo. Parque La Libertad. 2020.....	99
Gráfico 4: Cantidad de familias condición laboral. Población asistente a los cursos regulares de la Escuela de Danza, Teatro y Circo. Parque La Libertad. 2020	100
Gráfico 5: Cantidad de familias según tipo de acceso a internet. Población asistente a los cursos regulares de la Escuela de Danza, Teatro y Circo. Parque La Libertad. 2020.....	101
Gráfico 6: Cantidad de familias según calidad del servicio de internet. Población asistente a los cursos regulares de la Escuela de Danza, Teatro y Circo. Parque La Libertad. 2020	101

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1: Momentos del diagnóstico situacional.....	59
Ilustración 2: Diagrama sobre el proceso de triangulación de información	66
Ilustración 3 Resumen de Políticas Públicas en materia cultural y educativa	72
Ilustración 4 Espiral de transformación del proceso de implementación metodológica de la Escuela de Danza, Teatro y Circo	84
Ilustración 5: Principales estadísticas sobre la población indirecta. Escuela de Danza, Teatro y Circo. 2020.....	102
Ilustración 6: Identificación de fortalezas en el cuerpo. Población facilitadora de los cursos regulares. Escuela de Danza, Teatro y Circo. 2020.	104
Ilustración 7: Mapa Situacional del proyecto	139
Ilustración 8: Mapa de la macrolocalización del proyecto	155
Ilustración 9: Mapa de la microlocalización del proyecto	156
Ilustración 10: Mapa del Parque La Libertad	157
Ilustración 11: Dimensión socioeducativa del proyecto	165
Ilustración 12: Dimensión socioeducativa: desarrollo de habilidades para la vida	170
Ilustración 13: Curva de interés	172
Ilustración 14: Datos cantonales relevantes	197

Índice de Tablas

Tabla 1: Módulos con contenidos según talles	48
Tabla 2: Resumen de legislación relevante en materia cultural y educativa	70
Tabla 3: Programas del Parque La Libertad vinculados con el Plan Nacional de Desarrollo	73
Tabla 4: Análisis de viabilidad del proyecto Circo para la Vida	143
Tabla 5: Metas e indicadores según objetivo	149
Tabla 6: Principales desarrollos típicos en el desarrollo infantil según Papalia et al-, 2009 y Mangrulkar et al, 2001	231
Tabla 7: Indicadores e instrumentos de consulta	296

Índice de Abreviaturas y Siglas

CPJ	Consejo de la Persona Joven
EDCT	Escuela de Danza, Teatro y Circo
FPLL	Fundación Parque La Libertad
HpV	Habilidades para la Vida
INAMU	Instituto Nacional de las Mujeres
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censo
FLACSO	Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales
FUPROVI	Fundación Promotora de Vivienda
IAFA	Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia
IDH	Índice de Desarrollo Humano
INA	Instituto Nacional de Aprendizaje
IPS	Índice de Progreso Social
MEP	Ministerio de Educación Pública
MIDEPLAN	Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OMS	Organización Mundial de la Salud
PLL	Parque La Libertad
PNCD	Política Nacional de Derechos Culturales
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
TNT	Taller Nacional de Teatro
UCR	Universidad de Costa Rica

UNED	Universidad Estatal a Distancia
UNICEF	El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
UNFPA	Fondo de población de las Naciones Unidas

Resumen académico

Circo para la vida es un proyecto que se enmarca en el quehacer de la Fundación Parque La Libertad, específicamente en la Escuela de Danza, Teatro y Circo, la cual se dedica a procesos formativos en diversas áreas artísticas; con un enfoque humanístico e inclusivo orientado a potenciar los espacios locales aledaños en condición de vulnerabilidad, a través de la concepción de la cultura como motor de desarrollo.

Bajo esta premisa, la Escuela acciona bajo la metodología del circo social proveniente del Cirque du Monde, la cual, a través de la enseñanza técnica de las artes circenses, busca formar mejores seres humanos que desarrollen habilidades para la vida favoreciendo su potencial personal y social.

Gracias al diagnóstico realizado como parte inicial de este proceso, se determinó que el personal facilitador identificaba una necesidad latente y urgente respecto a su formación en la temática de habilidades para la vida, por lo que demandaban insumos teórico-prácticos para implementar este trabajo dentro de sus cursos y talleres.

Ante ello y con el diagnóstico situacional como insumo, se construyó una propuesta socioeducativa de carácter no formal, amparada en un enfoque pedagógico crítico-constructivista, que consta de tres módulos con distintas temáticas para el abordaje y la enseñanza de estas habilidades.

Por lo tanto, el proyecto nace con la intención de contribuir al fortalecimiento de los programas educativos artísticos del Parque La Libertad, a través de la formación del cuerpo docente de la Escuela de Danza, Teatro y Circo, a fin de mejorar la calidad de vida de la población usuaria. Asimismo, la propuesta es adaptable a cualquier espacio institucional público o privado que tenga como misión el trabajo con población de niñez, adolescencia y juventud.

Se buscó que la propuesta estuviera acorde no sólo con las necesidades identificadas, sino con las condiciones y características tanto de la institución, como de la situación actual que enfrenta la sociedad costarricense y el mundo en general, producto de la pandemia causada por el virus COVID-19.

Propósitos generales del Trabajo Final de Graduación *Circo para la Vida*

- Analizar las condiciones respecto a la formación en habilidades para la vida, bajo la implementación del circo social en la Escuela de Danza, Teatro y Circo de la Fundación Parque La Libertad.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad formativa respecto a las habilidades para la vida, en la población facilitadora de procesos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo de la Fundación Parque La Libertad.

Palabras Descriptoras

-Proyecto socioeducativo, habilidades para la vida, Fundación Parque La Libertad, niñez, adolescencia y juventud, arte, circo social.

Ficha bibliográfica

Miranda, D. (2021). <i>Circo para la Vida</i> . TFG para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social. Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
--

Directora del TFG

MSW. Carmen María Castillo Porras

Introducción

En Costa Rica, el desarrollo de la educación artística, así como el abordaje de las habilidades para la vida en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha sido poco explorado, a pesar de la existencia de un amplio marco jurídico-político que respalda los derechos humanos en términos de acceso a la cultura y la educación.

Los programas que a lo largo de la última década se han desarrollado con un enfoque en habilidades para la vida, han tenido un carácter inmediatista y de corto plazo, formulados por instituciones de diversa índole, donde, al no existir una alineación programática respecto de la política pública y programas institucionales, la sostenibilidad ha resultado una difícil tarea. Aunado a esto, no se logra determinar una institución pública, que conjugue el trabajo de estas habilidades con la educación artística, o que se dedique a la educación artística como fin último, a excepción de las carreras técnicas o universitarias, que contienen en su malla curricular, la educación formal de primaria o secundaria.

La Fundación Parque La Libertad nació en el año 2007, con una propuesta educativa innovadora, guiada por un enfoque de reivindicación de derechos a través de la cultura como motor de desarrollo, que toma relevancia a nivel país al ser una organización que conjuga tres ejes de importancia en el marco de su quehacer: la educación, la cultura y las habilidades para la vida. En este contexto surgió la Escuela de Danza, Teatro y Circo como un espacio dentro de la institución dedicado a la educación artística bajo la modalidad del circo social, una metodología orientada a mejorar a través de la práctica circense, las condiciones de vida de las personas en vulnerabilidad social.

Dicha metodología busca implementar el trabajo en “tándem”, donde la educación se lleva a cabo bajo un binomio conformado por trabajo social-disciplina artística, en el cual, las personas que facilitan se dedican a diferentes campos para un abordaje holístico de la población. No obstante, debido a carencias en recursos humanos y materiales, el método no ha sido implementado a cabalidad, razón por la cual las personas formadoras artísticas en la Escuela de Danza, Teatro y Circo han asumido un rol protagónico en el abordaje de lo social bajo esta metodología, con una necesidad latente en su formación ante las demandas que requiere el abordaje de contenidos de índole social.

En dicho contexto, surgió el proyecto “Circo para la Vida”, que consiste en una propuesta socioeducativa formulada con el objetivo de *Contribuir al fortalecimiento de los programas educativos artísticos del Parque La Libertad con un enfoque de habilidades para la vida, para el mejoramiento de la calidad de vida de la población usuaria*. Esta se sustentó en un diagnóstico inicial (capítulo III), que permitió identificar las experiencias y dinámica propia de la institución, así como adquirir los insumos para el desarrollo teórico de la propuesta. Posteriormente, se construyó un marco teórico-conceptual (capítulo I) para sustentar el proyecto en lo pedagógico, y finalmente, se organizó una estrategia formativa (capítulo IV), con una ruta didáctica para brindar recursos teórico-metodológicos orientadores en el trabajo de las habilidades para la vida, desde un espacio educativo artístico.

Finalmente, en el documento se recupera el proceso metodológico seguido en el desarrollo del TFG (capítulo II). También se aborda una serie de consideraciones y recomendaciones que permitan en adelante, generar procesos orientados a enriquecer el proyecto socioeducativo, así como el quehacer institucional y la investigación en Trabajo Social desde un campo poco explorado como es el arte y la cultura desde la formación humana.



Capítulo I: Marco teórico-conceptual

El siguiente marco teórico-conceptual brinda un acercamiento a diversas categorías teóricas que resultan fundamentales para la comprensión de una propuesta que conjuga el Trabajo Social con el desarrollo artístico, para la potenciación de habilidades para la vida y la formación humana.

Estas categorías sustentan el planteamiento ideológico y teórico del proyecto “Circo para la Vida” y son el fundamento de la propuesta formativa elaborada para la población directa implicada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este capítulo se organiza en dos apartados que contienen a su vez, subapartados, a saber: El Enfoque de Derechos Humanos que contempla el Enfoque de Género, el Enfoque de Juventudes y el Enfoque de Niñez y Adolescencia; y la Pedagogía que engloba la Educación No Formal, la Formación Humana y las Habilidades para la Vida.

Enfoque de Derechos Humanos

La conceptualización de derechos humanos ha tenido una larga trayectoria a través de la historia de la humanidad con predominancia de dos postulados fundamentales, el iusnaturalismo y el iuspositivismo (Sandoval, 2011).

El iusnaturalismo es una vertiente moderna del derecho natural, y “parte no de una ley cósmica o divina, sino de la existencia de una supuesta naturaleza humana.” (Herrera, 2014, p.31). Este se basa en la postura del derecho por la naturaleza misma y cimienta sus conceptos en la dignidad humana, las necesidades básicas y en otros casos en “un orden moral, ético o axiológico superior.” (Sandoval, 2011, p 103).

La contraparte de este postulado fue el iuspositivismo, del cual Tomas Hobbes fue precursor. Bajo esta corriente, se fundó la concepción del universalismo de los derechos humanos. Esta postura,

Identifica el fundamento de los Derechos Humanos con su nacimiento a la vida jurídica, es decir, con el reconocimiento de los mismos por parte del legislador dentro de un corpus jurídico (...) Para esta corriente los Derechos Humanos existen cuando se materializan en la ley escrita, lo cual hace posible demandar su realización, puesto que, si no son reconocidos explícitamente por los Estados, no pasarán de ser un compendio de buenos deseos, sin posibilidad real de ser cumplidos.” (Sandoval, 2011, p.104).

Ambas posturas, sin embargo, se construyeron desde la lógica del poder de las clases hegemónicas y han fungido como un recurso operativo importante en la sostenibilidad de dichas estructuras de poder, mediadas por la ausencia de conciencia y reflexividad sobre el paradigma de los derechos humanos. (Herrera, 2014)

No obstante, la historia ha demandado que los diferentes grupos sociales reclamen y exijan sus derechos por innumerables vías. Más allá de ingresar en un debate teórico al respecto sobre la existencia de los derechos humanos, se considera fundamental para este proyecto, una concepción de estos en el marco del avance de las sociedades contemporáneas.

Según Gallardo, los

Derechos humanos son una producción socio histórica: se generan en el seno del largo proceso que conduce a las sociedades modernas, obtienen, en una fase de consolidación de ellas, su legitimación filosófica/ideológica y política burguesa y se extienden posteriormente, en tanto sensibilidad cultural, como lucha reivindicativa a grupos sociales y pueblos/etnias diversamente discriminados por las formas capitalistas de las sociedades modernas. (2007, p.69).

Alejada de un carácter reformista, se parte en este documento, de una visión crítica que se acerca a la “nueva reconceptualización de derechos” (Guendel, 2002) y que pretende visualizar a los derechos humanos como una herramienta, que si bien fue construida bajo el marco de las demandas de las clases dominantes, ciertamente ha fungido como estrategia para los sectores más desprotegidos y que, en el marco de la institucionalización del derecho, ha permitido la recuperación de la dignidad humana. Negar este carácter, sería contraproducente en el marco de una sociedad que responde a un sistema burocrático legislativo y democrático. Como menciona Gallardo (2007)

Lo que está en juego, en cambio, es el fundamento y la efectualización contingente de derechos humanos desde la matriz rígida o flexible de la modernidad. Lo que se compromete es la disposición y capacidad de las poblaciones para transformar lo que ha sido hasta este momento la matriz de la modernidad. (...) Cuando no se advierte el carácter y desafío que supone el ‘fundamento’ se puede, torpemente, imaginar que ha llegado ya el tiempo de proteger derechos humanos dejando de pensar y discutir sus determinaciones de posibilidad. La crisis no está en el fundamento o fundamentos, o en los ‘valores’, sino en cómo se posiciona el pensar y actuar sociales para asumirlos. (p.23)

Entonces, los derechos humanos se entienden como “un marco de integración social para el logro de un desarrollo pleno de los habitantes, su cumplimiento permite generar los cambios imperiosos

para eliminar las desigualdades sociales y la conformación de una sociedad más equitativa, justa y solidaria”. (Sandoval, 2011, p.102)

Es importante comprender el devenir histórico de los derechos humanos. Estos fueron constituidos en 1948, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Más tarde, según la propuesta realizada por el jurista checo Karel Vasak en el año 1979, se establecen como primera generación los derechos civiles y políticos; como segunda generación los derechos económicos, sociales y culturales y por último los derechos de los pueblos o de solidaridad.

Una caracterización de estas generaciones es dada por Sandoval (2011), que expone:

La Primera Generación corresponde al reconocimiento de los derechos civiles y políticos de las personas. Este catálogo de derechos estaba dirigido a asegurar un estado de libertad y de autonomía individual, limitando el poder de la autoridad pública (...) La Segunda Generación de los Derechos Humanos pretende el reconocimiento de los principios de la equidad e igualdad. El catálogo de derechos reconocidos en esta etapa se le denomina Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Estos derechos se concretan en prestaciones positivas y materiales por parte del Estado, es decir, el Estado está obligado a un deber hacer para que estos derechos puedan tener vigencia. [La tercera generación de derechos] son los denominados derechos de la solidaridad que poseen un doble carácter, son derechos individuales y colectivos a la vez. (...) Es decir, responden a la vez a las esferas de protección de los derechos de tradición individualista (o de la libertad) y los de tradición colectivista (o igualitaria). (p.106-108).

Para efectos de este proyecto, cobran suma importancia los derechos de la segunda generación, los cuales atañen directamente al cumplimiento de aspectos como la educación y el acceso a la cultura, ejes trascendentales en una propuesta de carácter formativo como esta.

A pesar de que la “positivización” de los Derechos Humanos ha abierto espacios institucionales dando a los sujetos instrumentos para su exigibilidad y consecuente vigencia (Guendel, 2002), esta segunda generación representa un reto por su carácter colectivo y su naturaleza pragmática, ya que se concretan en prestaciones positivas y materiales de carácter estatal. En este sentido, el Estado está en la obligación de asegurar a cada persona el cumplimiento de un nivel de vida adecuado

(Sandoval, 2011) y su garantía requiere, por tanto, de una organización colectiva y de condiciones societales de mayor exigencia.

Por ende, si bien la clasificación generacional de derechos ha sido útil a través de la “matriz expansiva” (Carbonel, 2001 en Sandoval, 2011) que ha implicado avanzar en el marco regulatorio y jurídico, es fundamental también, contemplar los principios de indivisibilidad e interdependencia que tienen los derechos humanos (Bonet de Viola, 2016), donde ya no resulta tan relevante una categorización de acuerdo a generaciones, sino que se conciben como un conjunto de derechos que las personas deben exigir y ejercer para tener condiciones dignas de vida, siendo entonces, instrumentos para “atenuar e incluso revertir la desigualdad real.” (Guendel, 2002, p.108)

Esto también implica un posicionamiento crítico ante la postura de la “universalización” de los derechos humanos, la cual ha servido para invisibilizar las necesidades particulares de los grupos sociales más vulnerabilizados. El “universalismo ficticio” (Gándara, 2019) ejerce un monopolio sobre el acceso a las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas que crean la atmósfera para el cumplimiento de derechos, así como el marco cultural de las sociedades para el reconocimiento de estos. Por lo tanto, se debe velar por la no “homologación que vacía las identidades y una total despreocupación por las diferencias” donde se abstraen los contextos y procesos históricos, terminando en la acentuación del individuo como expresión de

un localismo hegemónico y expansivo –encarnado inicialmente en el individuo occidental, varón, blanco, empresario y propietario– que destruye al resto de culturas y, al aplicarse, deja fuera de sus derechos a la mayoría de la población –mujeres, homosexuales, negros, pobres [...]. (Sánchez Rubio, 2000 en Gándara, 2019, p.155)

Por lo tanto, si bien la universalidad de los derechos implica una conquista histórica en tanto todas las personas pueden y deben ser garantes de ellos, debe analizarse desde una visión crítica donde “las personas y los grupos sociales tienen derecho a ser iguales cuando la diferencia los inferioriza, y el derecho a ser diferentes cuando la igualdad los descaracteriza.” (De Sousa, 1997, p.52).

Por ello resulta fundamental, hablar no sólo de derechos humanos, sino de un enfoque de derechos humanos, como una visión guiadora que,

reestablece la unidad entre sujeto social y sujeto de derecho, que había sido rota tanto por las concepciones realistas que negaron la importancia del derecho en el accionar social, como

por las concepciones positivistas e institucionalistas que desvincularon al titular del derecho, de su construcción social. (Guendel, 2002, p.108)

Significa entonces dirigir la atención, agudizar, y disponer esfuerzos de articulación no sólo a nivel jurídico sino de regulación y promulgación donde la política pública cobra un valor sustancioso. Bajo este enfoque se procura que las necesidades humanas materiales y subjetivas, puedan ser satisfechas ya no desde una postura utópica, sino como una obligación jurídica, ética y social. (Guendel, 2002).

Este enfoque valida que las acciones formuladas en este proyecto contemplan los derechos de segunda generación como trascendentales en el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones y es deber de la institucionalidad costarricense, velar por su garantía a través de acciones afirmativas que permita sin distinción de etnia clase social, política o económica, la promulgación de la equidad y la igualdad.

Significa también que este proyecto busca que el acceso al arte, la cultura y la educación sean ejes trascendentales en la transformación social y exigencia de derechos humanos y, por tanto, las acciones aquí formuladas, deben ser respaldadas por las entidades gubernamentales y del tercer sector.

Para implementar un enfoque de derechos es importante entender el derecho como un marco de lucha social donde los sujetos sociales tienen una participación activa en la exigencia, defensa y vigilancia permanente desde su reflexividad y crítica de la construcción de las relaciones sociales y a su vez, comprender la norma social y no sólo legal que tiene el carácter constituyente de los derechos y el constante cambio que existe en la vida social que permea las relaciones sociales y por tanto la constitución de derechos. (Guendel, 2002)

El enfoque implica además no sólo una concepción teórico-metodológica en torno a la formulación de políticas y proyectos sociales, sino en su implementación y en la relación que se construye con las y los sujetos de intervención, que contempla las condiciones del modelo socioeconómico, político y cultural que ha privado ciertamente de la realización plena de la humanidad, donde importa la competitividad y productividad al favor del sostenimiento de la desigualdad.

Algunos apuntes relevantes en la aplicación de este enfoque según Solís (s. f.) son:

- a) Reconocer la ciudadanía como un derecho de todas las personas, independientemente de su sexo, nacionalidad, edad, etnia, condición social y opción sexual; y es deber del Estado proteger y garantizar el cumplimiento de este derecho.
 - b) Una revisión del marco jurídico actual sobre derechos de las personas y la construcción de un marco formal de regulación de las relaciones sociales que asegure el reconocimiento y respeto de sí y de los otros y que establezca e institucionalice los mecanismos de vigilancia, seguimiento y exigibilidad de los derechos.
 - c) Reconocer que la estructura social está fundamentada en relaciones sociales basadas en el poder, por tanto, se han de considerar las diferencias sociales y las económicas.
 - d) Enfatizar en la persona como sujeto integral (bio- psico-social), como un sujeto concreto y particular, cuyos derechos son universales, indivisibles e integrales.
 - e) Es una perspectiva que recupera la diversidad social y reconoce la especificidad
 - f) Plantear la democracia como un derecho humano, asociada intrínsecamente, a la transparencia y la rendición de cuentas en el ejercicio de gobernar, la participación ciudadana, la vigilancia y la exigibilidad de los derechos ciudadanos.
 - g) Suponer una institucionalidad centrada en el sujeto, “más y mejores mecanismos de coordinación de los sistemas de acción social y de los sistemas político-administrativos”.
- (p.3)

En conclusión, “positivar” (Guendel, 2002) los derechos humanos, implica no sólo la comprensión categórica de estos, sino que su devenir es histórico, mutable, y depende de los procesos sociales de exigencia que efectúan los sujetos sociales, los cuales deben reflejarse en el marco jurídico, las normas sociales y la política pública.

Partir de este enfoque implica, por lo tanto, reconocer la singularidad y la heterogeneidad de las poblaciones y que, ante la diferencia, se deben establecer estrategias y lecturas de la realidad que acompañen las múltiples diversidades culturales, etarias, de género, socioeconómicas y políticas, en la búsqueda de un ejercicio de garantía de acuerdo con las necesidades de vida digna de las personas. Por ello se exponen a continuación tres enfoques que acompañan esta visión y buscan contribuir en la atención particularizada de la población que atañe a este proyecto.

Enfoque de niñez y adolescencia

Este enfoque “considera a la niña, niño y adolescente sujeto de derechos e implica rendición de cuentas, obligaciones éticas y legales, además de responsabilidad de parte del Estado” (Centro de Educación y Comunicación Jóvenes Bolivia, 2017, p.18). Concibe los derechos de manera integral, interdependiente y complementaria; y, orienta-facilita los medios y mecanismos para incidir en las vidas de la población, “superando de este modo, la visión tradicional de generaciones de derechos y la asimilación de los derechos fundamentales únicamente con derechos de primera generación” (Bonilla, 2017, p.37).

La Convención sobre los Derechos del Niño, es el marco fundamental de este enfoque, sin embargo, en Costa Rica existen dos marcos regulatorios importantes que respaldan la promulgación de derechos de las personas menores de edad, estos son el Código de Niñez y Adolescencia y la Ley Orgánica del Patronato de la Infancia¹.

Esta Convención “representa los Derechos Humanos específicos de las personas menores de edad y, con su carácter preceptivo y programático, ha permitido una transformación radical de la condición jurídica y psicosocial del universo de la niñez y la adolescencia” (Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia Costa Rica, 2009, p.17)

En este marco, la persona menor de edad se visualiza como sujeto activo y no simple receptor de acciones; se contempla el respeto por la diversidad desde una perspectiva universal y se rompen así los esquemas caritativos, asistenciales y las intervenciones arbitrarias o discrecionales. (Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica, 2009, p.55)

La Convención plantea tres principios fundamentales para la aplicación del enfoque de Niñez y Adolescencia:

1. La niñez y la adolescencia son consideradas sujeto de derechos civiles, sociales y políticos, reconociendo así su condición ciudadana (...) 2. Toda medida respecto de los niños y niñas debe estar basada en el interés superior de él/ella [y] 3. La no discriminación: expresada en que todos los derechos deben ser aplicados a todo/as los niños y niñas sin excepción, siendo obligación del Estado garantizar su cumplimiento. (Solís, s. f. p.10-11).

¹ Existen además una serie de políticas públicas que son relevantes al respecto. Para mayor detalle, refiérase al apartado de diagnóstico: Contexto político-jurídico.

De estos principios, recobra suma relevancia el interés superior del niño, ya que le garantiza que “ante cualquier situación dada, la medida que debe tomarse es aquella que mejor satisfaga sus derechos de manera plena y eficiente en un ambiente físico y mental sano, y en procura de su pleno desarrollo personal” (Consejo de la Niñez y Adolescencia Costa Rica, 2009, p.58)

La incorporación de este enfoque cambia la visión de una perspectiva de necesidad, a una perspectiva de derechos de la población menor de edad; un cambio de actitud, en tanto se entiende que las niñas, niños y adolescentes son titulares de derechos y estos derechos deben ser objetivo y camino, por lo tanto, deben incorporarse en todos los ámbitos y procesos. (Kindernothilfe, 2019).

En este proyecto, recobra suma importancia este enfoque, ya que requiere de una validación constante de las necesidades contextuales de la niñez y la adolescencia en las propuestas de formación que mejoren su calidad de vida, además al entenderles como sujetos y sujetas de derechos, permite orientar acciones que les empoderen y validen sus sentimientos e identificación de carencias.

El Comité de los Derechos del Niño de la ONU establece nueve principios que garantizan que la participación no será solo un fin, sino un medio de sensibilización y permanencia directa de la población menor de edad en los procesos del Estado, siendo este el responsable del establecimiento de mecanismos para el cumplimiento del enfoque. Esta participación debe ser: “transparente e informativa, voluntaria, respetuosa, relevante, adecuada y amigable para NNA, inclusiva, apoyada en capacitaciones específicas de las personas adultas involucradas, segura y atenta a los riesgos, sujeta a rendir cuentas” (Kindernothilfe, 2019, p.24)

Es importante además que la comprensión de los niños, niñas y jóvenes, desde una mirada basada en la Convención sobre los Derechos del Niño debe ser, donde ellos y ellas:

Tienen derechos; tienen sus propias capacidades, intereses, preocupaciones y necesidades; son personas con sus propias ideas y perspectivas; sus experiencias y perspectivas a menudo difieren de las de los adultos; son miembros activos de la sociedad y dan forma a su propio entorno; no son simplemente el objeto pasivo de preocupaciones o víctimas, son sujetos de derechos; no asumir que los niños, niñas y adolescentes se benefician automáticamente de su familia, de la comunidad en la que viven y de sus entornos más amplios sociales.” (Centro de Educación y Comunicación Jóvenes Bolivia, 2017, p.16)

Este enfoque es complementario con el enfoque de juventudes, que realiza de forma puntual, algunas consideraciones relevantes para el ejercicio de derechos de las personas menores de edad.

Enfoque de juventudes

Tradicionalmente y bajo paradigmas conservadores (Aldeas Infantiles SOS, 2017), la etapa de la adolescencia se pensaba como una fase de transición a la vida adulta, restándole importancia a la autonomía y toma de decisiones de las personas adolescentes debido a una estigmatización infundada en prejuicios como: la crisis, la inmadurez, carencia de identidad y de sentido de proyecto de vida. Esto influyó en la integración de la población en la sociedad, ya que se consideraba a las personas jóvenes como incapaces, inexpertas, inconscientes y con poca capacidad de agencia sobre su propia realidad y bienestar.

Desde un nuevo paradigma que contempla los derechos humanos y “en favor del respeto a la juventud y su realización plena en la justicia, la paz, la solidaridad y el respeto de los derechos humanos” (UNFPA, 2019, p.6), se comprende que la adolescencia y juventud, son constructos sociales dinámicos que no pueden examinarse desde la homogeneidad y que las personas adolescentes son sujetos y sujetas de derecho, capaces de ejercer responsablemente sus deberes, libertades y capacidades.

Esta perspectiva permite integrar a la juventud como un actor estratégico, parte de la sociedad donde su actuación es clave para el avance social; es decir, la persona joven cuenta “con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo.” (Krauskopf, 2000, p.14)

Según el Consejo de la Persona Joven, el enfoque de juventudes es una “manera de aprehender, abordar y construir la realidad desde y con la perspectiva de las personas jóvenes [desde] una propuesta para el diseño, análisis, investigación, implementación y seguimiento de las políticas públicas que se centran en la capacidad de agencia de las personas jóvenes y hace que sus expectativas, demandas, preocupaciones y experiencias se conviertan el centro de sus intereses. También es una estrategia de trabajo que busca eliminar desigualdades, brechas, estereotipos y relaciones de poder asimétricas que obstaculizan el desarrollo pleno de las personas jóvenes” (2020, p.22).

Por lo tanto, partir de un enfoque de juventudes invita a una forma de trabajo, de entendimiento y acercamiento hacia la población, con el fin de generar líneas de trabajo “pero también una posición ideológica, que pretende trascender los discursos de una sociedad que reproduce los estigmas, los prejuicios, el abuso de poder” (Aldeas Infantiles SOS, 2017, p. 16)

Este enfoque ha permitido una nueva concepción de la integración donde la política pública y los planes, programas o proyectos que se desprenden de ella, han apostado al empoderamiento y la canalización de sus aportes al desarrollo. Producto de esto, es la formulación de un enfoque de juventudes, como una perspectiva que busca la ruptura de las visiones tradicionales para la inclusión de esta población como agente activo, sujeta de derechos y parte protagonista de la sociedad y de su historia.

En Costa Rica, desde el año 2002 con la creación del Consejo de la Persona Joven (CPJ), se han establecido esfuerzos para la formulación de acciones institucionales desde la investigación y sistematización para visibilizar de manera positiva a las personas jóvenes. Producto de ello, en el año 2009, surge una compilación de un “conjunto de principios filosóficos, conceptuales y pragmáticos esenciales para desarrollar el trabajo con la población joven” (UNFPA, 2009, p.4) elaborado con el aporte de instituciones públicas, entre ellas el Ministerio de Cultura y Juventud, el CPJ, el Fondo de Población de las Naciones Unidas y el Viceministerio de Juventud.

Esta elaboración tiene algunas premisas que rescatan elementos de suma relevancia al momento de elaborar una propuesta de proyecto social. El documento indica que el enfoque parte de una perspectiva de Derechos Humanos donde desde el principio de no-discriminación, “las personas jóvenes son sujetas de derechos, con diferentes condiciones, intereses, aspiraciones, metas, necesidades, potencialidades, talentos y destrezas” (UNFPA, 2019, p. 8).

Esto implica integrar el enfoque de género donde “hombres y mujeres tendrán igual reconocimiento y garantía de sus derechos y oportunidades” y el enfoque generacional en dos vías: “a lo interno del grupo generacional (intrageneracional) (...) y en relación con otros grupos de edad (intergeneracional)” (UNFPA, 2019, p. 8).

Otro elemento fundamental es la afirmación de las diversas identidades y expresiones socioculturales, es decir, “referirse a “Las Juventudes”, en plural, visibiliza estas singularidades” (UNFPA, 2019, p. 9). Lo anterior implica reconocer a las personas jóvenes como población, no

como tema, sector o materia y que no “deben ser tratadas como una definición estática, ni un tema que se pueda modificar, crear, trabajar” por lo tanto desde el enfoque se propone la importancia de utilizar un lenguaje apropiado en relación a esta población (UNFPA, 2019, p. 10).

Otros aspectos relevantes que presenta el enfoque son:

- Promover el protagonismo de las juventudes (...)
- Visibilizar de manera positiva e integral a las personas jóvenes
- Promover el desarrollo positivo de la población y la atención particularizada a sus necesidades.
- Reconocer el aporte al desarrollo del país siendo el presente y no el futuro como tradicionalmente se ha concebido.
- Promover la participación de las personas jóvenes en la formulación, ejecución y evaluación de políticas, programas, proyectos y servicios direccionados.
- Partir de los marcos legales y políticos como la Ley General de la Persona Joven, la Política Pública de la Persona Joven, la Convención Iberoamericana de Derechos de las Personas Jóvenes y la legislación vinculante, con y desde la juventud.
- Promover la designación de recursos específicos para las personas jóvenes.

(UNFPA, 2019)

Este enfoque pues, es una propuesta de trabajo y una postura ideológica que pretende trascender, dejar de lado los prejuicios, juicios de valor y mitos existentes, para el avance a una sociedad más justa y equitativa para las personas jóvenes y adolescentes (Krauskopf, 2000). Todos los principios anteriores deben ser conjugados para que su implementación sea integral, donde se logre avanzar en etapas de empoderamiento de la mera información hacia la participación activa, lo que permitirá que la formulación de programas, proyectos y políticas para la juventud ya no sea elaborada por personas adultas, como ha sido históricamente (Krauskopf, 2000).

La validación además desde estos enfoques que posicionan a la población niña, adolescente y joven como protagonista, son correspondientes con el enfoque de género, donde se valida que las minorías históricamente discriminadas, deben tener en adelante, un papel protagónico en la sociedad. A continuación, se retoma este enfoque como necesario y correspondiente con el proyecto.

Enfoque de Género

El género históricamente ha sido una herramienta hegemónica legitimadora de la diferencia entre hombres y mujeres, anteponiendo los derechos, libertades y privilegios del género masculino sobre el femenino; y sobre todos aquellos géneros y grupos humanos que se muestren en una mayor condición de desventaja y vulnerabilidad.

Esta diferenciación ha producido múltiples situaciones de injusticia, conocidas como violencia de género, donde se expresan todas las formas por las cuales se intenta perpetuar el sistema de jerarquías impuesto por una cultura patriarcal. Esta violencia se dirige hacia las mujeres o personas que se encuentran en una condición de vulnerabilidad frente a quien ejerce el poder, en este caso bajo una figura masculina o de mayor edad.

(...) en la era de la modernidad, de la democracia y de los derechos humanos, la mitad de la humanidad, constituida por las mujeres, vive en cautiverio, sometida a la opresión de género [mientras que] la otra mitad, conformada por los hombres, tiene la posibilidad de ejercer formas de dominio, por lo menos sobre las mujeres (Lagarde, s. f., p.1).

Ante esa desigualdad desmedida en la que se han construido política y culturalmente las condiciones sociales para las mujeres, la categoría género permite el cuestionamiento y desnaturalización de las contradicciones, así como visibilizar el contenido histórico e ideológico para “delimitar con mayor claridad y precisión como la diferencia cobra la dimensión de desigualdad.” (Lamas, 1986, p. 190).

Entonces, el género se entiende aquí como “un poderoso recurso ideológico que produce, reproduce y legitima las elecciones y los límites que se afirman en la categoría sexual” (West, 1999, p.143) que permite vislumbrar que la realidad social y las estructuras de poder, influyen y determinan la calidad de vida de las personas y el andamiaje interactivo que sostiene los procesos de control social y la organización genérica que contempla estructura de poderes, jerarquías y valores. (Lagarde, s. f.)

Según Gamba (2008) el género,

- Es una construcción social e histórica: por lo que puede variar de una sociedad y de una época a otra, y por lo tanto es una relación social que descubre las normas que determinan las relaciones entre mujeres y varones;
- Es una relación de poder porque remite al carácter cualitativo de esas relaciones; y es una relación asimétrica; si bien las relaciones entre mujeres y hombres admiten distintas posibilidades (dominación masculina, dominación femenina o relaciones igualitarias), en general éstas se configuran como relaciones de dominación masculina y subordinación femenina;
- Es abarcativa, porque no se refiere solamente a las relaciones entre los sexos, sino que alude también a otros procesos que se dan en una sociedad: instituciones, símbolos, identidades, sistemas económicos y políticos;
- Es transversal, porque atraviesa todo el entramado social, articulando con factores como la edad, estado civil, educación, etnia, clase social;
- Es una propuesta de inclusión, porque las problemáticas que se derivan de las relaciones de género sólo podrán encontrar resolución en tanto incluyan cambios en las mujeres y también en los hombres;
- Es una búsqueda de una equidad e igualdad que sólo será posible si las mujeres conquistan el ejercicio del poder en su sentido más amplio (poder crear, poder saber, poder dirigir, poder disfrutar, poder elegir, ser elegida).

Según Campos (2002) el género se constituye por tres ejes definidos a partir de la cultura patriarcal: la atribución, asignación o rotulación desde el imaginario social alrededor del sexo hombre/mujer; la identidad de género, que son las condiciones y convicciones pertenecientes al género (sentimientos e ideas, autopercepción); y los roles de género (conductas esperadas, permitidas y prohibidas, comportamientos apropiados e inapropiados).

Esta configuración del género ha sido posible gracias a la extensión del patriarcado, sistema de organización en el que predomina el “antagonismo genérico” donde las instituciones, lenguaje y normas, son impuestos por el dominio del sexo masculino, provocando un predominio del machismo y sus numerosas expresiones en las esferas públicas y privadas.

Hernández (2006) afirma que el patriarcado tiene diversas dimensiones: el bimorfismo (construcción a partir de lo biológico y las diferencias entre cuerpos y sexualidades); la económica (a partir de la organización del trabajo); la psicológica (que refiere a la subjetividad, al modo de pensarse y reconocerse en la experiencia social); la social (que implica normas y prohibiciones); y por último la política (referida al poder, a la organización social y de la propiedad).

Resulta entonces el enfoque de género, una herramienta teórica necesaria para la explicación y comprensión de la configuración de las relaciones sociales a partir de la diferencia sexual, y de las consecuentes atribuciones que se han establecido en las esferas políticas, económicas y culturales; es por ello, una pieza clave para incidir en la transformación estructural de la sociedad desde cualquier proyecto de índole social.

Al contemplar esta caracterización, es importante considerar ¿qué implica entonces el enfoque de género?

Según Volio (2008), hay algunos aspectos que resultan trascendentales como:

1. Considerar las diferencias existentes entre mujeres y hombres en tanto estas establecen relaciones desiguales e implican diferentes formas de afrontar la realidad, particularmente las diferencias que derivan de “la división sexual del trabajo, de las desigualdades en el poder y la toma de decisiones y en el acceso a los recursos” (p.108).
2. Tomar en cuenta que las mujeres ocupan posiciones de subordinación en la sociedad que repercute en sus condiciones materiales de existencia (generalmente más precarias) y consecuencia del trabajo desventajoso, la violencia y la pobreza se derivan otras problemáticas sociales, culturales, económicas y políticas.
3. Para eliminar las brechas de exclusión, tomar en cuenta los múltiples roles de las mujeres en la sociedad y en los distintos sectores de la economía por los que discurre su vida para reconocer que “esto tiene consecuencias sobre las posibilidades de participación que tienen las mujeres”. (p.109)
4. Reconocer e impugnar la desigualdad, a través de la realización de “actividades para atender las necesidades materiales y prácticas de las mujeres, pero, además, sus intereses estratégicos.” (p.109) desde el panorama real de cada persona.

5. Contemplar a mujeres y hombres en la participación activa, desde un enfoque multisectorial y que reconozca la diferenciación del tiempo del que disponen las mujeres por sus responsabilidades en el ámbito doméstico.

6. Distinguir en las mujeres la diversidad y heterogeneidad, donde “hay diferencias de clase, de religión, culturales, de edad, de ciclo vital o de preferencia sexual” (p.112)

En síntesis, es fundamental contemplar este enfoque para el avance de una sociedad justa que se apoye en la construcción de nuevas estipulaciones, leyes, métodos y visiones de mundo críticas, apoyada en una teoría feminista, que

Se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, por su crítica de la concepción androcéntrica de humanidad que dejó fuera a la mitad del género humano: a las mujeres. Y, a pesar de existir en el mundo patriarcal, las mujeres han sido realmente existentes. Es notable que el humanismo no las haya advertido. La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. (Lagarde, 1996, p.1)

El enfoque de derechos humanos, de juventudes, de niñez, adolescencia, y el de género transversan el proyecto que se presenta más adelante en este documento, ya que interesa promover un proceso formativo que promueva rupturas en la forma como las personas en tanto sujetos sociales son comprendidas y que los apuntes realizados anteriormente deben, por tanto, guiar las acciones emprendidas en el marco de la formulación de la propuesta. A continuación, se aborda otra categoría que será el medio a utilizar para la enseñanza y aprendizaje del estudiantado que se matricula en cursos ofrecidos a la comunidad por el Parque La Libertad, a saber, la pedagogía, que engloba la educación no formal, la formación humana y las habilidades para la vida.

Pedagogía

Se introduce la pedagogía en este marco teórico conceptual para la comprensión de los procesos de formación y capacitación que sustentan la propuesta de proyecto, ya que, a través de la pedagogía, es posible comprender e indagar sobre el fenómeno de la educación de forma consciente e intencional. (Araya, 2016)

Según Ordoñez, Jacinto (2010), se puede comprender la pedagogía como el estudio internacional y sistemático de la práctica educativa, que da como resultado la teoría pedagógica. Estas reflexiones pedagógicas son contextualizadas, y es importante ser consciente de esto; es decir si la pedagogía estudia el fenómeno educativo y este se construye a partir de interacciones sociales entre seres humanos, será entonces distinto para cada contexto. (Araya, 2016, p.135)

La pedagogía es una ciencia, ya que “tiene un objeto de estudio (la educación), un método de estudio (interpretativismo) y una producción teórica (...) Su método es el análisis científico, como lo aplican las ciencias sociales, del proceso educativo en forma integral”. (González, 2014, p.55)

Esta tiene un carácter interdisciplinario ya que se nutre de diversas ciencias y permite el análisis del proceso educativo como un intercambio constante de conocimientos que construyen las dinámicas sociales y pueden, por lo tanto, transformarlas. Para Pérez (1988) en González (2014) la pedagogía es,

- descriptiva, tomando en cuenta múltiples puntos de vista (psicológico, sociológico, biológico).
- normativa, porque da recomendaciones acerca de los procesos educativos.
- responde a necesidades sociales y a sus intereses para el logro del modelo de sociedad deseado.
- no es autónoma, sino que, al nutrirse del aporte de los conocimientos de otros campos, es interdependiente con otras ciencias e integra los saberes de ellas.
- es dialéctica, no es estática y se renueva continuamente.
- orienta el sistema educativo de los países, brindando premisas pedagógicas para desarrollar el trabajo en los diferentes espacios educativos y en los temas de formación continua de la docencia.
- la comprensión de sus pilares fundamentales (Filosofía de la Educación, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación y Didáctica), es *indispensable* en el ejercicio de la docencia.

(p.56)

La reflexión en torno a la pedagogía permite además establecer las rutas hacia las cuáles se desean encauzar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los perfiles de las personas facilitadoras que median estos procesos.

Lo anterior por varias razones: 1. El perfil profesional es producto de una reflexión disciplinar y epistémica realizada previo a crear cualquier propuesta curricular, 2. Al perfil profesional docente le subyace un enfoque pedagógico y 3. Es ese enfoque pedagógico el que debería prevalecer en las aulas de cada carrera. (González, 2014, p.56).

Ante esto, es importante recalcar que existen diversos enfoques pedagógicos que permiten orientar la dinámica educativa, éstos son “los lentes” para analizar la praxis y constituyen el énfasis teórico que se adopta para caracterizar, organizar y explicar las relaciones entre sus sujetos, elementos y fundamentos (Araya, 2016). Un enfoque, como una forma de ver las cosas, debe elegirse de acuerdo a las actividades pedagógicas que se ejecutan, la orientación didáctica que se propone, la coherencia con el currículo y la postura que tiene la persona facilitadora, respecto al acto cognoscitivo.

Existen tres grandes enfoques según González (2012): el conductista, el cognitivo y el crítico.

El enfoque conductista, plantea el conocimiento como un hecho evidenciable que se basa en el comportamiento, por lo tanto “el aprendizaje se da cuando hay una modificación del comportamiento, generalmente observable y que es generado a partir de estímulos y respuestas (E-R) mediante la práctica” (González, 2014, p.59). Este tipo de enfoque se da cuando: hay objetivos unidireccionales, se busca la transmisión de conocimientos y se recurre a la memorística para evaluar los aprendizajes.

Al enfoque que plantea al “conocimiento como un acto interior del desarrollo humano, para comprender la sociedad, adaptarse y actuar en ella” (González, 2014, p.59) se le conoce como cognitivo. Algunas de sus expresiones son el constructivismo, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo. En este enfoque se busca que la persona construya conocimientos a través de la experiencia propia siempre con un rol activo, por lo tanto, es funcional cuando se busca la experimentación y la persona facilitadora estimula la participación.

El enfoque crítico reconoce que la historia es la posibilidad de transformar el futuro en un lugar más justo y mejor. En este sentido, los procesos mentales se desarrollan a través de la

sensibilización para la toma de conciencia, como un contraste entre teoría, práctica y contexto. Se observa en propuestas como la pedagogía crítica y el enfoque histórico cultural. Se busca que la persona tenga un rol crítico a través de la discusión y el análisis de situaciones de su cotidianidad, para crear “valor social-personal”. Con este enfoque se promueve en la persona facilitadora, la figura de puente para el cuestionamiento, la creatividad, la posibilidad resolutoria de diferentes problemáticas, la conciencia crítica y la confrontación de la realidad y su historicidad, donde se ofrecen más preguntas que respuestas. (González, 2014; Freire, 1997)

Para efectos de este proyecto y por el posicionamiento epistemológico y metodológico de la propuesta, se utilizará el enfoque crítico, donde se consideran los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambas vías y el papel de las personas que participan de los procesos, es fundamental para la construcción de conocimiento.

Ante los diversos enfoques es importante tomar en consideración algunos conceptos fundamentales que alimentan el ejercicio pedagógico, tales como currículo y didáctica que, en conjunto con la pedagogía, constituyen la educación.

El currículo es la “elaboración conceptual de un proyecto educativo específico” (Araya, 2016, p. 137) y la didáctica por su parte es la “enseñanza, análisis, selección y definición de herramientas más adecuadas” (Araya, 2016, p. 139), es decir, comprende las metodologías, técnicas, recursos, que se utilizan en la mediación pedagógica.

Ambos son necesarios para la construcción de actos pedagógicos, es decir, de aquellas acciones que tienen una “intención de aprendizaje” (Araya, 2016, p.131) y un objetivo educativo, por lo tanto, deben ser planificados.

Por un lado, el currículum permite comprender que todos los entornos son diversos, y brinda una propuesta política-educativa pensada para una población con particularidades contextuales que interactúan en el carácter histórico del aprendizaje. Este contempla el “¿por qué?, ¿para qué?, ¿para quiénes? y el ¿cómo? de la educación; es “puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y la realidad” (Araya, 2016, p.138) que se concreta en el diseño de una planificación curricular.

Por su parte la didáctica,

Analiza, define y selecciona las herramientas que considera más adecuadas para lograr un

proceso educativo concreto, en un espacio determinado con ese grupo de estudiantes específicos, proceso educativo que fue pensado y descrito en el currículo. (Araya, 2016, p.139)

Entendidos estos conceptos, es trascendental hablar sobre educación, acto humano que

Conjuga las acciones y procesos de la enseñanza y el aprendizaje [y] se compone de las interacciones entre los sujetos y los elementos que integran los actos de enseñanza y aprendizaje. Y se alimenta de diversos fundamentos: psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos, entre otros. (Araya, 2016, p.122)

La educación es un hecho histórico, implica un desafío y se compone por cuatro sentidos según Ordoñez (2010): el etimológico, el humano, el de sociedad y el de cultura. En este sentido, se encuentra atravesada por diversas concepciones, escenarios y espacios que complementan su desarrollo y la modifican constantemente, por lo que no puede comprenderse como un elemento estático, sino como un proceso dinamizado por las relaciones humanas. (Araya, 2016)

Para efectos de este marco teórico y desde un enfoque pedagógico crítico, la educación se convierte en un acto transformador, donde la persona que ingresa en la travesía del aprendizaje tiene que ser un gran interrogador de sí mismo. (Freire, 1997)

El asunto no es simplemente el de introducir en el currículo el momento dedicado a las preguntas, de nueve a diez, por ejemplo. ¡No es todo! El tema nuestro no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar. La existencia humana es, porque se hizo preguntando la raíz de la transformación del mundo. Hay una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar. Exactamente, cuando una persona pierde la capacidad de asombrarse, se burocratiza. (Freire, 1997., p.6)

La educación tiene un aspecto ético fundamental que le atraviesa desde este paradigma que se logra a través de la pregunta, de la búsqueda, la decisión y la ruptura (Freire, 1997). Estos aspectos deben atravesar la práctica educativa, ya sea desde la comprensión y el bagaje pedagógico en el cual se encauce la educación, así como desde la creación del currículo y la didáctica; sin embargo, como se mencionó anteriormente, esto debe enmarcarse como un acto pedagógico y no como un acto educativo, ya que si no pierde su carácter de un aprendizaje con sentido y que define el tipo

de educación.

En el ámbito de la educación, existen diversos tipos de acción educativa: la informal, la formal y la no formal. La informal es la caracterizada por actos educativos, es decir, se parte de toda aquella vivencia cotidiana que tiene un aprendizaje, pero sin una intencionalidad previa, “es lo que llamamos comúnmente la “universidad de la vida”; son constantes experiencias de aprendizaje que el ser humano vive, donde pueden o no participar otros seres humanos pero estos otros nunca tienen una intención pedagógica”. (Araya, 2016, p.130)

La educación formal y no formal, por el contrario, buscan que los actos educativos tengan un propósito, por lo tanto, se convierten en actos pedagógicos, “es decir, tienen una intencionalidad previa de generar un aprendizaje, mediada por un educador formal o no formal” (Araya, 2016, p.131)

A continuación, se realiza una exposición sobre los conceptos de educación formal y no formal, con el fin de comprender su relación con una propuesta formativa, así como la naturaleza del proyecto que se presenta más adelante.

Educación no formal

Como se mencionó anteriormente, los actos pedagógicos pueden categorizarse desde dos esferas: la educación formal y la no formal.

La educación formal es toda aquella educación que se brinda en centros académicos y escolarizados en un sistema regulado estatalmente, jerárquicamente estructurada, desde el kínder, hasta la universidad. Se considera universal, aunque este carácter puede ser ampliamente cuestionado de acuerdo a las condiciones propias de cada espacio local o cultural donde se recibe. Esta, tiene límites definidos en términos de años, temporalidad, créditos, etcétera. (Araya, 2016)

Por otra parte, la educación no formal puede ser definida como cualquier actividad que se brinda fuera de las instancias formales nombradas anteriormente y está orientada al aprendizaje, sin importar el grupo etario, cultural, poblacional al que se brinde. Estas actividades educativas pueden ser aisladas o tener continuidad por ciclos, pueden orientarse en grupos o comunidades organizadas, o ser formuladas por organismos, entidades o instituciones público/privadas, unidades de capacitación, fuerzas vivas o centros de enseñanza no convencionales, como los culturales.

El término “no formal” refiere a que no forma parte del sistema formal, pero “en ningún caso implica que los métodos pedagógicos utilizados sean necesariamente no convencionales” (Homs, 2001, p.527) o que, en su defecto, la práctica pedagógica sea informal y sin un propósito y objetivo contundente.

Este tipo de educación no es fácil de definir, quizás porque su mismo nombre presenta todas las apariencias de designar lo opuesto a toda formalización, no dando real cuenta de su sentido ni de su puesto en el conjunto de la educación en tanto sistema social. Es por ello que se han propuesto una serie de denominaciones más significativas, tales como las de “educación paralela”, “no escolar”, o “extraescolar” (...) Todos esos rótulos están, en el fondo, estableciendo una cierta “dependencia” de la conceptualización de la educación no formal respecto de la formal, pero es preciso reconocer que aquella tiene un valor en sí misma que obliga a considerarla como uno de los grandes sub sistemas en que actualmente se divide el sistema educativo dentro de la sociedad. (Nassif, 1984 en Marenales, 1996, p.5)

Algunos elementos relevantes para caracterizar la educación no formal, según Torres y Pareja (2007) son: los propósitos, que pueden ser manifiestamente heterogéneos, diversos y numerosos según los objetivos que desean abarcarse; los agentes, como aquellas personas que participan de la experiencia educativa; los contenidos y metodologías, que pueden tener variables infinitas pero suelen ser más activas y flexibles de acuerdo a la población con la que se trabaje; los espacio temporales, ya que la educación no formal puede desarrollarse en cualquier sitio y momento que se precise; la financiación y gestión, que puede gestarse desde diferentes ámbitos, lo estatal, no gubernamental, comunitario o la autogestión.

En la educación no formal, además, es fundamental la dimensión lúdica, entendida como aquella esfera que está presente en la vida humana, en las distintas etapas del desarrollo y se manifiesta a través de actitudes como el gozo, la alegría, el humor, la imaginación, el asombro, la creatividad, entre otros. “Estos elementos en un ambiente de aprendizaje, favorecen la generación de un entorno de participación y motivación, de cohesión grupal, de confianza y de familiaridad, entre quienes participan de estos espacios” (Araya, 2016, p.125).

La dimensión lúdica, como parte no sólo de una esfera en el acto educativo de quienes participan de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino de quienes los facilitan, es fundamental para que la acción pedagógica, desde una esfera no formal y crítica, tenga un impacto en la construcción de

un espacio social y físico, que propicie el aprendizaje no solamente actitudinal sino, que debe las “premisas (verdades) de vida que, idealmente, deben aspirar a la construcción de un mundo más solidario, justo, amoroso y respetuoso de la oportunidad tan grande que es la existencia, para compartirla con otros seres humanos.” (Araya, 2016, p.164).

Lo anterior es posible a través de la promoción de una formación humana. A continuación, se expone dicho concepto y los principios básicos para su implementación en un proyecto de carácter social.

Formación Humana

La formación humana se comprende por toda aquella experiencia social de aprendizaje, en la que se potencia el conocimiento y la resignificación de experiencias para el desarrollo de las personas en armonía y consciencia con su entorno, a través del autoconocimiento, la criticidad y la creatividad. Esta “debe contribuir al logro del elevamiento progresivo de la calidad de vida, no sólo a lo considerado tradicionalmente como preparación para la supervivencia sino hacia una vida plena desde el punto de vista intelectual, ético, estético y político...” (Ardila, 2005, p. 50).

Lo anterior conlleva dos fundamentos relevantes que se desarrollan a continuación: por un lado, la conciencia crítica sobre el hecho de educar y por otro, la conciencia sobre sí y para sí en el mundo. Hablar de formación humana requiere la comprensión de los diferentes aspectos que significa vivir, pero desde una acción humana dignificante y en armonía con el planeta tierra, donde el disfrute converge con el ejercicio de la libertad, alejándose del “sentido común” adquirido culturalmente sobre vivir dentro de un modelo capitalista y neoliberal.

Lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee, es un saber que ya no sabe, porque a nada sabe en realidad. Un saber sin saber. (Levinas, 1995, en Skliar, 2019, p.47)

Dentro de la sistemática y sistémica crisis actual (Maldonado, 2020), la libertad ha sido relacionada a los parámetros adquisitivos, la racionalidad económica dominante y la productividad sostenida sin importar la dignidad humana, donde se halla “a veces impedida no solo por las limitaciones externas (físicas, económicas, etc.), sino también por la *debilitada fuerza práctica interna* del sujeto humano.” (Daros, 2012, p.24). Esta debilidad, es dada por

La disciplinabilidad de todo tipo que lo que menos fomenta es el criterio propio, la autonomía, el sentido crítico, la independencia. La educación habitual ata a los seres humanos, y muchas veces los ata, unos a otros. Sin ambages, la ética predominante en nuestro tiempo es una ética mafiosa que ama la lealtad y castiga la posibilidad de actuar por fuera de las instituciones o por cuenta propia. Son numerosos los mecanismos con los que se ata a los seres humanos (vínculo se dice también muchas veces; un eufemismo). (Maldonado, 2020, p.81)

Al hablar de una formación humana centrada en la libertad, se busca que esta se oriente a revertir la disciplinabilidad del mundo actual, que se oriente a “disminuir la entropía social y a fomentar la creatividad, la auto-organización o la auto-poiesis del subsistema humano” (Elizalde, 2010, p.69) lo que implica en los esfuerzos educativos una orientación hacia la satisfacción de las necesidades humanas para disminuir el dolor, revertir la desigualdad y aumentar un espíritu de cooperación, felicidad y solidaridad.

La búsqueda de esta libertad tiene como objetivo desde la formación humana que cada persona sea dueña de sí misma, “es educar para la búsqueda de valores que mueven a las personas, pero sobre todo para hacerse capaz de elegir y no perder la libertad en esas elecciones.” (Daros, 2012, p.24)

Por ello, la práctica reflexiva desde esta formación parte de que la acción pedagógica,

No consiste, pues, en algo meramente teórico o meramente práctico; no afecta solo a las facultades o posibilidades; sino a la raíz misma de la persona que yace en su libertad. Esto requiere pensar el proceso educativo como algo insertado críticamente en la historia humana, social y económica. Cuando se carece de libertad económica y material, se limita también, en parte, el desarrollo de la formación de la persona. La mayoría de los seres humanos carecen aún hoy de libertad económica. (Daros, 2012, p.22)

Para esta finalidad el rol de la persona facilitadora de procesos es fundamental, ya que esto “requiere esfuerzo; y el esfuerzo requiere fuerzas” (Daros, 2012, p.25) por lo tanto, la persona que facilita/enseña, necesita de un desarrollo propio de su conciencia para que la enseñanza permita ejercer una libertad que no dependa del exterior pero que interactúa críticamente con las circunstancias del contexto social de forma consciente.

Por ello, es central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intentar las acciones pedagógicas a través de una organización del aprendizaje que ayude a transformar las capacidades de la gente

para vivir una vida más llena, más distintivamente humana, donde “se necesita atender a lo que es distintivo de ser persona y de ser persona en desarrollo”. (Pring, 2000 en Cantero, 2003, p.124)

Esta formación humana, permite generar procesos que, en el cotidiano, permiten a las personas participantes de procesos de enseñanza y aprendizaje, tener un sentido de la vivencia humana menos condicionado e idealizado por las demandas del sistema económico imperante, donde la búsqueda de la libertad humana no dependa de los niveles adquisitivos, sino de los niveles de consciencia.

Eso implica además que el proceso formativo, esté colmado de interrogantes no sólo sobre la materia en sí, sino sobre el modelo de vida imperante, donde la persona que facilita le permita a quienes participan de la educación, ser y pensar en el proceso y no se automaticen los resultados del aprendizaje como mera transmisión de conocimiento y valores, sino que la persona pueda formular por sí misma, su forma de vivenciar (se) y entender (se) en el mundo actual.

Si bien la educación ha sido entendida, a veces, como la adquisición de una forma de ser (formación), en nuestros tiempos (de crecimiento demográfico aún explosivo, de notables cambios culturales, de ejercicio de la libertad y de los derechos con atenuación o crepúsculo de los deberes sociales, de inseguridad social reinante), requiere recordar, posibilitar y reforzar la organización de las personas íntegras, dueñas de sí mismas, mediante una jerarquía clara de valores superiores a las respuestas instintivas y de hedonismo inmediato. Esos valores superiores a la diversión, pasajera y fatua, son los que posibilitan, a largo plazo, el logro de las finalidades más beneficiosas y humanas. (Daros, 2012, p.28)

Por otra parte, la formación humana que implica la conciencia sobre sí y para sí en el mundo, refiere a una educación humanizadora que pretende que las personas desarrollen sus capacidades, pero además puedan identificar y contemplar (para el desarrollo de una sociedad común) las necesidades, aspiraciones y derechos de las demás personas, desde la responsabilidad, el cuidado, el pensamiento crítico y la liberación del otro. (Restrepo, Restrepo y Jaramillo, 2017)

Radica en determinar, mediante el pensamiento crítico, las condiciones de posibilidad de la formación humana no sólo como ideas estáticas del pensamiento, sino como criterios encauzadores (Ibáñez-Martin, 1992) para la apropiación de los sentidos que perfeccionan a la persona en la realización de acciones. (Cantero, 2003, p.120)

Estos criterios que menciona Ibáñez-Martin en Maldonado (2020), implican que el ser humano no se diluye y puede ser la persona que desee formando parte del espectro más amplio que es la vida, “esto es, una educación modo complejo”. (p.95)

Sin embargo, esto implica una serie de retos y esfuerzos ante una educación que se ha puesto al servicio de la automatización, el pensamiento simple y la apariencia, donde prevalece un mundo globalizado que no admite desacato. Carlos Skliar (2017), se acerca desde la “pedagogía de las diferencias” a cuatro elementos centrales al respecto:

1. que se abran de verdad, incondicionalmente, las puertas de la educación a todos y todas aquellos mal entendidos como “diferentes”;
2. que el lenguaje del derecho no se enquite apenas a una estructura político-formal, sino en una ética de las relaciones –una ética singular, una ética de la responsabilidad, de la afección;
3. que la organización de la educación modifique sus espacios y sus tiempos no ya en virtud de las pautas evaluativas externas sino en consideración de las particularidades de la vida interna de las comunidades escolares y,
4. que las prácticas educativas se concentren en una idea del enseñar a “cualquiera”, desprendiéndose de toda idea de “normalidad” y “control” sobre el aprendizaje.

Por lo tanto,

Cualquier ley o comportamiento que vaya en contra de la naturaleza deben ser desacatados. La desobediencia contra lo que atente contra la naturaleza se traduce en hermandad con la vida y la naturaleza. Es este un imperativo al mismo tiempo ético y cognitivo: debemos desobedecer todo lo que atenta contra la naturaleza y la vida; y la expresión más inmediata y directa para quien de la naturaleza es su propio cuerpo. (Maldonado, 2020, p.100)

Es la formación humana aquella que recurre a: “los experimentos mentales, el juego y la lúdica, la exploración y experimentación permanente, el cuestionamiento y espíritu crítico, pensar y promover el pensar” (Maldonado, 2020, p.81-83) y que debe siempre contemplar la discencia, la no transferencia de conocimiento, el diálogo, la escucha, la alegría, el reconocimiento ideológico y las preguntas.

Toda la tarea de educar, solo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad. (Freire, 1979, p.14)

Para ello, es fundamental el desarrollo de habilidades que le permitan al ser humano su autodeterminación y autonomía, para que, en cualquier circunstancia o escenario cotidiano, pueda desenvolverse, enfrentarse a la toma de decisiones y finalmente vivir de manera digna y consciente.

Habilidades para la vida (HpV)

Las habilidades para la vida (en adelante HpV) tienen estrecha relación con la educación, ya que necesitan constitutivamente de una pedagogía de aprendizaje activo y lúdico según sea el contexto educativo.

Dentro del desarrollo humano y los procesos de aprendizaje en las diversas etapas de la vida, la propuesta educativa tradicional se ha enfocado en mayor medida, en los procesos académicos para los conocimientos técnicos o de habilidades duras; sin embargo, el desarrollo de las habilidades blandas como parte de las destrezas imprescindibles para la progresión personal son esenciales para el desarrollo humano. Lamentablemente, son abordadas de manera vaga en los procesos de enseñanza tradicionales y desde la educación formal.

Las llamadas “habilidades duras” son aquellas que el ser humano aprende sobre diferentes aspectos o temas intelectuales o prácticos y tienen la característica de que son cuantificables, explicables y medibles. Estos conocimientos tradicionalmente se enseñan en el ámbito educativo desde las diferentes asignaturas (Canals, 2014) o en el caso específico del Parque La Libertad, a través del perfeccionamiento de las habilidades corporales y destrezas artísticas.

Las habilidades blandas son comprendidas como aquellas que propician actitudes “ante situaciones específicas; habilidades comunicacionales; manejo del tiempo; pensamiento crítico y otros aspectos que no necesariamente están relacionados con lo que tradicionalmente se conoce como inteligencia.” (Ortega, Estrada y Febles, 2015, p. 196)

Para efectos teóricos, se considerará desde el enfoque de habilidades para la vida, partiendo del trabajo de éste como una conjunción que retoma las habilidades blandas y contempla también el desarrollo de las habilidades duras.

Las habilidades para la vida son un conjunto de habilidades que permiten al individuo, actuar de manera competente y habilidosa en las distintas situaciones de la vida cotidiana y con su entorno, favoreciendo comportamientos saludables en las distintas esferas; permiten a las personas, controlar y dirigir sus vidas (Morales, Benítez y Agustín, 2013, p.99)

Las habilidades para la vida tienen dos características principales según Latorre (2007), su especificidad cultural, donde las habilidades se ven determinadas por el contexto y estas dependen de factores como el género, la edad y la condición socioeconómica; y, su naturaleza genérica, es decir que una misma habilidad tiene aplicación y es importante en el manejo de distintas situaciones cotidianas, por lo tanto, no existen habilidades únicas ni exclusivas para cada escenario.

Es importante contemplar (aunque no se ahondará en ellas en este marco teórico²), que las diversas teorías sobre el desarrollo proveen una pieza importante en la conceptualización de las habilidades para la vida y su enseñanza, ya que permiten realizar un análisis de las diferentes etapas humanas y su abordaje, que tiene implicación directa en la comprensión del qué, para qué y el cómo de las habilidades con población menor de edad.

En el entendido de que la formación humana (concebida desde una búsqueda de libertad) debe mediar la propuesta de las habilidades para la vida, los enfoques que se presentan a continuación, buscan nutrir teóricamente la propuesta de habilidades desde un “ser desde la conciencia” y no un “ser en el capitalismo”, como usualmente ha evolucionado la comprensión sobre Habilidades para la Vida (HpV).

Esta postura adoptada por el capitalismo, ha buscado bajo el manto de la competencia, mejorar los procesos de productividad en el neoliberalismo. Un ejemplo de ello es, el mundo del trabajo en la población joven. Al respecto Sánchez y Ureña (2016) mencionan que, en un contexto de precariedad y contradicciones estructurales propias del modelo,

Se apuesta a fortalecer la formación en habilidades blandas; como un mecanismo de manipulación motivacional y subjetiva. Es decir, se “juega” con las y los jóvenes en dos aristas, lo que les gustaría hacer y la necesidad de supervivencia para la perpetuación del status quo. (p.172)

² Para ampliar sobre este tema, refiérase al Capítulo IV: Formulación del proyecto Social, Taller 4.

Por esto, si bien la conceptualización y categorización sobre las habilidades ha sido formulada mayoritariamente por organismos internacionales, para efectos de este diagnóstico, se consideran algunos enfoques adicionales, que permiten ampliar esta visión desde el enfoque crítico.

Históricamente, el término habilidades para la vida fue acuñado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), dando una luz sobre sus aportes a la construcción del proyecto de vida de las personas,

La Organización Mundial de la Salud en 1993 explicó de modo figurativo en sus documentos que las habilidades para la vida son un “puente” que nos llevan desde la orilla de lo que sabemos (conocimiento), creemos, sentimos o pensamos (actitudes y valores) hasta la orilla de la capacidad (competencia) para hacer las cosas (qué hacer y cómo hacerlo). (Cardozo, Dubin, Fantino y Ardiles, 2011, p.110)

Se realizó una clasificación de las principales habilidades para la vida en tres dimensiones: habilidades interpersonales y para la comunicación; habilidades para la toma de decisiones y el pensamiento crítico y habilidades para afrontar situaciones y el manejo de sí mismo.

Entre las primeras (habilidades interpersonales y para la comunicación) se incluye la comunicación verbal y no verbal, la negociación/rechazo, la asertividad, la habilidad para establecer relaciones interpersonales sanas, la cooperación y la empatía; desde las habilidades para la toma de decisiones y el pensamiento crítico se identifican la toma de decisiones/solución de problemas, la autoevaluación y clarificación de valores. Por último, entre las habilidades para afrontar situaciones y el manejo de sí mismo se encuentran el autoconocimiento–auto concepto, manejo de sentimientos, el locus de control interno y el control del estrés. (Cardozo, Dubin, Fantino y Ardiles, 2011)

Existe otra categorización propuesta por Mangrulkar, Whitman y Posner (2001) desde la Organización Panamericana de la Salud que las divide en: habilidades sociales, habilidades cognitivas y habilidades para el control de emociones; además plantean que los tres elementos claves para el desarrollo de los programas sobre habilidades para la vida son: “desarrollo de habilidades, información/contenido que trata sobre tareas de desarrollo con relevancia social y métodos interactivos de enseñanza y aprendizaje.” (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001, p.25)

A continuación, se presentan otros enfoques y propuestas de educación que no necesariamente refieren al término habilidades para la vida como tal, pero que despliegan una visión que nutre la

propuesta donde se contemplan las diversas áreas y ejes que transversan la personalidad y realizan una búsqueda hacia la integralidad del ser humano. Ellos son: el enfoque utilizado por la organización Fe y Alegría; las áreas de crecimiento propuestas por el Movimiento Guía y Scout; las comunidades de aprendizaje y aprendizaje a lo largo de la vida, la teoría de la autodeterminación y la propuesta del Cirque du Monde.

1. Organización Fe y Alegría

La propuesta educativa de HpV elaborada por Fe y Alegría, está vinculada a la comprensión de la educación popular y el pensamiento liberador de Paulo Freire. Según Martínez (2014) se propone la conceptualización de las y los seres humanos como:

- Seres *Históricos*, tejidos de situaciones y relaciones que configuran su ser en el mundo
- Seres *Contextuados*, situados en una cultura y en relación con diversas variables que le condicionan, limitan y posibilitan.
- Seres con *Poderes* para transformar su contexto, capaces de tomar distancia de dinámicas deshumanizadoras y de aliarse con otros en la búsqueda de un bien común.
- Seres para la *Libertad*, capaces de discernimiento, de un juicio crítico, de elegir, tomar postura, comprometerse y cooperar.
- Seres constructores de *Sentidos*, inventores de mundos mejores, hacedores de nuevos símbolos, permeables a la gratuidad y la belleza, en diálogo con las señales de su contexto, sensibles ante la injusticia y el sufrimiento humano y, capaces de reinterpretar su acción desde una utopía.
- Seres *Complejos* que se proyectan en una sociedad diversa en conflicto y permanente cambio.
- Seres *Integrales*, personas que más allá de su racionalidad son seres con múltiples dimensiones que reclaman realización: para atender al amor y a la alegría, para darle sentido a su existencia, o cuidar el bienestar del cuerpo, para cultivar el pensamiento autónomo y la investigación; para saber relacionarse y participar en la procura del bien público; realizarse en el trabajo y garantizar el futuro de los recursos; para tomar decisiones con criterio ético; o apreciar la belleza, desarrollar la imaginación e innovar.

(p.75)

2. Movimiento Guía y Scout

Desde este programa educativo, se retoman seis áreas de crecimiento que buscan el desarrollo integral de las personas a través de un método propio del movimiento que se basa en el “aprender haciendo”. Estas áreas conforman una armonía integradora que comprende el desarrollo del cuerpo, la estimulación de la creatividad, la formación del carácter, la orientación de los afectos, el sentido de los otros y el encuentro con la espiritualidad (Organización Mundial del Movimiento Scout, 1996, p.7). El desarrollo de las áreas cumple una función ordenadora: “permite que los jóvenes y las jóvenes se conozcan más a sí mismos, ayudan a la construcción de la personalidad, facilitan la puesta en marcha de objetivos educativos, contribuyen a que la persona joven organice su propia progresión personal, sirven para evaluar el crecimiento, evita que las actividades y proyectos se concentren en el desarrollo de una única área. (Organización Mundial del Movimiento Scout, 1996)

3. Comunidades de aprendizaje y aprendizaje a lo largo de la vida

Las comunidades de aprendizaje son una “propuesta de política y de acción educativas, traducida como estrategia de desarrollo y de transformación educativa y cultural a nivel local, con perspectiva y protagonismo ciudadanos” (Torres, s. f. p.4) Estas retoman el aprendizaje a lo largo de la vida como eje primordial para la comprensión de seres contextuados en los que los procesos de enseñanza-aprendizaje son inacabables. Algunos elementos importantes de este enfoque son: el aprendizaje desde lo formal/no formal/informal, el involucramiento de la comunidad, visión integral del sistema educativo, aprendizaje intergeneracional y entre pares, visión sistémica, entre otros (Torres, s. f.)

La educación a lo largo de la vida representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí mismo y su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública. El saber, el «saber hacer», el «saber ser» y el «saber convivir» en sociedad constituyen los cuatro aspectos, íntimamente enlazados, de una misma realidad. La educación a lo largo de la vida, experiencia cotidiana y caracterizada por momentos de un intenso esfuerzo de comprensión de datos y hechos complejos, es el resultado de una dialéctica con varios aspectos. Si bien

entraña la repetición o imitación de gestos y prácticas, es también un procedimiento de apropiación singular y de creación personal. (Delors, 1994, p.115)

4. Teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación es un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad, mediante el cual el desarrollo de habilidades se visibiliza a través del manejo de la conducta, la competencia, la afiliación y la autonomía. Esta usa “métodos empíricos tradicionales mientras emplea una metateoría organísmica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta.” (Ryan y Deci, 2000, p.2). Este enfoque parte de la motivación como una habilidad intrínseca o extrínseca, que permite alcanzar grados de regulación. (Stover, Bruno, Uriel y Fernández, 2017)

Hallamos que las condiciones que apoyan la autonomía y la competencia fiablemente facilitan esta expresión vital de la tendencia al crecimiento humano, mientras que las condiciones que controlan la conducta y obstaculizan la percepción de efectividad reducen su expresión. (Stover, Bruno, Uriel y Fernández, 2017, p.12)

5. Circo Social del Cirque du Monde

El Cirque du Monde trabaja bajo una serie de objetivos que se abordan desde el circo social, los cuales se acercan a un enfoque humanista para el desarrollo de habilidades para la vida, estos son según Lafortune y Bouchard, (2011) los siguientes:

- Ofrecer un medio, no un fin en sí mismo, donde cada persona encuentra según sus necesidades un espacio de aprendizaje;
- Favorecer el desarrollo de la autoestima, que se potencia desde el alcance de logros personales desde la técnica circense acompañada de objetivos sociales.
- Favorecer el desarrollo de la autonomía y la autorregulación, a través de la constancia en la práctica y un proceso progresivo.
- Favorecer el desarrollo del sentimiento de pertenencia y del espíritu de solidaridad, ya que el circo se concibe como un arte solidario y que trabaja en grupo.
- Favorecer el desarrollo del espíritu ciudadano, donde se toma conciencia del grupo, de los deberes y derechos colectivos a través de la inclusión y la conciliación.
- Favorecer el desarrollo de la condición física.

- Favorecer el desarrollo de cualidades comunicativas, donde deben aprender no solamente a comunicar a través de la oralidad, sino con su cuerpo.
- Favorecer el florecimiento de la marginalidad [sic] creativa: El circo social no pretende normalizar o moderar los aspectos marginales de los participantes o reinsertarlos a toda costa, sino más bien proporcionarles las herramientas para aprender a comunicarse con la comunidad desde su marginalidad” (Lafortune y Bouchard, 2011, p.19)
- Valorizar la diversidad, donde no existe un artista típico en el circo, lo cual se convierte en una riqueza.
- Favorecer el control de la toma de riesgos, a través de la disciplina circense y la rigurosidad que implica poder lastimarse mientras se escenifica una propuesta, por lo que requieren de una preparación sistemática y desarrollo del juicio ante el riesgo.
- Favorecer la integración socioeconómica en todos los aspectos que implica tener autonomía: continuar sus estudios, retomar las relaciones familiares, insertarse como profesionales en el campo laboral circense.
- El circo social como tutor de resiliencia, donde se desarrollan factores protectores para las personas participantes.

Todos los enfoques mencionados anteriormente, son insumo fundamental en la construcción de una propuesta de habilidades para la vida crítica, que permita la validación no sólo del entorno como un elemento trascendental en el desarrollo de las personas, sino de las diversas dimensiones de la personalidad humana, las cuáles son modificadas por las condiciones de un mundo que se transforma y demanda a la humanidad mayor deshumanización.

En conclusión de este capítulo, la postura ideológica y teórica para la construcción de este proyecto es fundamental, ya que permite formular los diferentes apartados con un sustento bibliográfico y epistemológico claro, por tanto, se encontrará a lo largo del documento como referencia guiadora en aspectos conceptuales y metodológicos.



Capítulo II: Metodología

En el presente capítulo se describen los fundamentos teóricos, así como las técnicas de investigación y análisis que permitieron adentrarse en la construcción de este Trabajo Final de Graduación, el cual, se delimita en el marco de lo establecido por el Reglamento de Trabajos Finales de Graduación de la Universidad de Costa Rica, modalidad proyecto. Esta modalidad se define como:

Una actividad científica y profesional de carácter teórico-práctico, dirigida al diagnóstico de un problema que se presente en el entorno de la realidad nacional, su análisis, la determinación de los medios apropiados para atenderlo y su eventual solución. (Universidad de Costa Rica, 2020, Artículo 7)

Al ser una actividad desarrollada bajo la temática de habilidades para la vida, así como orientada a una institución que se dedica al trabajo de formación humana con niñez, adolescencia y juventud, como lo es la Fundación Parque La Libertad, se optó por la utilización de un enfoque cualitativo, el cual se expone a continuación.

Enfoque cualitativo

De acuerdo al carácter y la forma en la que se adentró en la temática propuesta, se planteó una metodología desde el enfoque cualitativo, el cual aborda las situaciones sociales a partir de la comprensión que brindan los actores y de los significados que imponen a sus experiencias cotidianas. La investigación cualitativa se caracteriza por “el uso de métodos múltiples, la triangulación, la búsqueda de validación de conocimiento, de forma flexible, de forma interactiva y compleja (...) el modo de captar la información en la investigación cualitativa es flexible y desestructurada” (Abarca, Alpízar, Rojas, y Sibaja, 2012, p.13)

Este enfoque resulta trascendental, al ser un proyecto de carácter social que demandó inicialmente, conocer el funcionamiento institucional y las impresiones de las personas que laboran en la Escuela de Danza, Teatro y Circo. Por lo tanto, a través de lo cualitativo fue posible generar conocimiento desde una metodología participativa con la población directa, para conocer sus requerimientos, formas de abordar la educación artística, el trabajo desde el circo social y sus fortalezas, explorando “desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (...) profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados.” (Hernández, 2014, p. 358).

Además, comprende “el propósito y/o los objetivos, las preguntas de investigación, la justificación y la viabilidad, una exploración de las deficiencias en el conocimiento del problema, la definición inicial del ambiente o contexto” (Hernández et al, 2014, p.358), por tanto, es congruente con el enfoque de planificación elegido para la formulación del proyecto.

El proceso de trabajo, caracterizado por la recopilación de información, análisis, uso de técnicas y redacción del documento final, se llevó a cabo a partir de tres grandes momentos: elaboración del diagnóstico, construcción del marco teórico y formulación del proyecto. A continuación, se presenta en este orden, el proceso técnico-operativo utilizado.

Proceso de trabajo según momentos

1. Elaboración del diagnóstico

El diagnóstico requirió de diferentes etapas para su construcción. A través de una metodología participativa, de revisión bibliográfica y documental, se investigó sobre las impresiones, expectativas y necesidades de las personas participantes en el estudio. También, datos estadísticos y diversas temáticas centrales tales como: circo social, habilidades para la vida, educación artística y el contexto costarricense en materia de derechos humanos. A continuación, se describen las técnicas utilizadas.

a) Revisión bibliográfica y documental

Se consultó fuentes primarias y secundarias, para recabar datos sobre el estado de la educación artística a nivel del país, la formulación y ejecución de legislación y políticas públicas sobre: arte, cultura y educación, programas desarrollados sobre habilidades para la vida y el contexto social, económico, y político de áreas de interés para el proyecto. Asimismo, se realizó una revisión teórica sobre conceptos y categorías analíticas para una posterior triangulación de información.

Fuentes primarias:

- Documentos nacionales oficiales de la Fundación Parque La Libertad, Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Estadística y Censos, Ministerio de Justicia y Paz, Ministerio de Planificación, entre otros.
- Legislación nacional e internacional atinente al cumplimiento de derechos humanos relacionados a la segunda generación de derechos.

- Políticas públicas relevantes en la materia tales como: Política Nacional de Derechos Culturales 2014 – 2023, la Política Pública de la Persona Joven 2020- 2024, Política Educativa del Ministerio de Educación Pública (2017), Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica.
- Planes Nacionales de Desarrollo e informes del Estado de la Nación, los cuales aportaron información relevante sobre la coyuntura país.
- Referencias respecto a categorías como vulnerabilidad social, exclusión social, pobreza, Derechos Humanos, arte y cultura como herramienta de transformación, formación humana y habilidades para la vida.

Fuentes secundarias:

- Documentación sobre educación en habilidades para la vida en Costa Rica y programas relacionados con la educación artística a nivel nacional.
- Documentos aportados por la Escuela de Danza, Teatro y Circo, correspondientes a los cursos que se imparten, las mallas de planificación, conceptualización del circo social y los manuales utilizados por el Cirque du Monde para las capacitaciones.

b) Talleres

El taller fungió como un método de trabajo que integra teoría y práctica para el descubrimiento científico. (Cano, 2012). Para su aplicación, se planificó previamente de acuerdo con objetivos propios del diagnóstico. En un primer momento, se llevó a cabo un encuentro con la población directa, para presentar el diseño de TFG y una posible ruta de trabajo, así como el abordaje de dudas (*ver anexo #1*).

Seguidamente, se construyó una metodología para la aplicación de tres talleres relacionados con temáticas como: expectativas del proyecto, habilidades para la vida y circo social. (*ver anexo #2*). Esta metodología requirió de una adaptación, ya que inicialmente los talleres se aplicarían de forma presencial; pero por causa de la pandemia generada por el Coronavirus que conllevó el cierre de escuelas y otras instituciones, se debió efectuar una búsqueda de herramientas virtuales que posibilitaran sostener la dinámica participativa a través de la plataforma Zoom. Para ello se

utilizaron algunas aplicaciones como: Canva, Genially, Padlet, Slido, Storyjumper, Woodclap, entre otras.

Se realizó un total de tres talleres con una duración de 1 hora 15 minutos cada uno, debido a la dinámica virtual y en aras de mantener una participación activa-presente de las personas participantes. La información recopilada constituyó un insumo valioso, ya que se conoció de primera mano los sentires, necesidades y vacíos teóricos del personal facilitador para implementar un modelo de habilidades para la vida en la Escuela de Danza, Teatro y Circo (EDTC). En el taller final, se presentó una síntesis de lo obtenido anteriormente, para validar con la población los resultados.

Se contó con la participación de nueve personas de la EDCT, ocho personas facilitadoras y el asistente administrativo.³ Para cada uno de los talleres, se aplicaron técnicas a partir de una malla metodológica organizada previamente por objetivos, actividades, tiempo, descripción y recursos. Seguidamente, se detallan algunos elementos importantes de cada taller:

- Taller 1: El objetivo de este taller fue: *Realizar un primer acercamiento con la población directa que permita el conocimiento de sus sentires, percepciones e impresiones sobre el trabajo que realizan en el Parque La Libertad.* Se realizaron cuatro actividades de las seis propuestas, por el factor tiempo. Esto tuvo efecto en la cantidad y calidad de información obtenida, que se pretendía con la totalidad de las sesiones, lo cual, se subsanó con la formulación de un cuestionario posterior.

En este taller se descubrió que la motivación del personal docente es sumamente alta y el grado de compromiso es un factor positivo para el proyecto, a su vez, se detectó que el equipo en su totalidad demuestra un sentido de pertenencia y apoyo entre sí. Las dificultades encontradas en esta primera sesión fue el factor tiempo, ya que la pérdida de conectividad afectó la participación.

- Taller 2: El objetivo planteado para esta sesión fue: *Indagar sobre la comprensión teórica de la población directa en aspectos como: circo social, habilidades para la vida y la relación entre ambas.* En este taller, se obtuvieron insumos importantes a través de las tareas que presentaron las personas participantes sobre habilidades para la vida y circo social; sin

³ Para conocer a profundidad la población, ver el apartado población directa.

embargo, se tuvo una serie de dificultades por el acceso tecnológico y el manejo de las herramientas tecnológicas propuestas para algunas actividades, lo que atrasó la aplicación de las técnicas. Es importante valorar que la virtualidad representó un reto en este sentido y que fue insuficiente en la indagación con la población, que permitiera la valoración de plataformas que todas las personas manejaran con facilidad.

- Taller 3: El objetivo de la sesión fue: *Validar los aportes recopilados en las sesiones anteriores y el cuestionario, para la construcción del diagnóstico situacional*. En este taller se presentó un documento creado en la plataforma Canva, el cual fue validado por la población y demostró la existencia de un alto nivel de compromiso y el entusiasmo por el proyecto, ya que permitirá mejorar sus herramientas de trabajo.

La técnica del taller fue de gran provecho ya que permitió

(...) abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo [para una posterior] definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción (Sandoval, 1996, p.146)

Sin embargo, la dinámica virtual de las sesiones dificultó la realización de las actividades pensadas en un contexto presencial, así que para ampliar la información y para asegurar el tema de confidencialidad, se procedió a aplicar un cuestionario a la población participante. Este instrumento, permitió extender y conocer a cabalidad sobre los contenidos planteados, así como enriquecer las percepciones de las personas facilitadoras de procesos de la EDTC.

c) Cuestionario

El cuestionario se empleó en la obtención de datos relevantes posterior a los talleres. Fue utilizado de forma virtual a través de un Google docs y creado para recuperar información sobre vacíos identificados al respecto de contenidos como: habilidades para la vida, circo social, perfil de la población participante directa e indirecta, dinámica de los cursos impartidos en Escuela de Danza, Teatro y Circo.

Su carácter fue el de un cuestionario abierto, el cual incluye “un conjunto de preguntas que no tienen previa codificación de las respuestas, de ahí su condición de “abiertas”; las personas a

quienes se les consulta responden de acuerdo con sus opiniones, actitudes y conocimiento sobre el asunto en cuestión, al momento de la consulta” (Abarca, 2012, p.130)

Para el diseño del cuestionario se ordenaron 32 preguntas de acuerdo con el tipo de información recolectada, organizada por secciones: información personal, sobre circo/arte social, sobre los cursos que se imparten, sobre habilidades para la vida, necesidades, insumos y aportes desde el proyecto “Circo para la vida” y sobre la población que asiste a los cursos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo Social del Parque La Libertad (*ver anexo #3*).

Fue llenado por un total de 8 personas, donde se obtuvo gracias a la confidencialidad, información que no fue expresada en los talleres. Dicha confidencialidad fue un elemento fundamental, ya que fue una preocupación expresada por las personas al momento de la grabación de las sesiones.

Posterior a este cuestionario, se sistematizó la información en resultados por temática y se procedió a la triangulación.

d) Análisis y triangulación de la información

La triangulación de la información es “un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos, al producir información redundante durante la recolección de datos que esclarece de esta manera significados [y] consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos.” (Okuda y Benavides, 2005, p.120-121). Esta permitió comprender a profundidad el contexto, reconstruir los hechos y vincular los resultados para generar una teoría fundamentada en lo encontrado. (Hernández et al, 2014)

Primero, se realizó una extensa búsqueda de materiales y documentación teórica sobre conceptos provenientes de la sistematización de información, que permitió orientar y dar sentido a datos puros obtenidos en la recuperación de fuentes primarias. Seguido, se realizó una organización de las categorías a construir a la luz de estadísticas y antecedentes, se establecieron parámetros y características sobre la población, las zonas de interés y las temáticas relevantes.

Para ello se siguió la estructura propuesta por Hernández et al (2014) que consiste en una primera exploración que permite estructurar los datos en categorías para posteriormente describir las experiencias y descubrir categorías que permitan sistematizar la información. Luego se realiza una

comprensión contextual de lo recopilado para reconstruir la realidad y vincular los resultados con la teoría, lo que permite finalmente generar teoría.

Dicha triangulación condujo a la identificación de un sinnúmero de elementos teóricos necesarios para sustentar la formulación del proyecto y su orientación didáctica, desarrollados posteriormente en un marco teórico.

2. Construcción de un marco teórico

Posterior a la finalización del diagnóstico, surge como una necesidad, formular un criterio claro alrededor de diversos conceptos y categorías emergentes de dicho proceso, y que, respaldan la postura epistemológica y metodológica del proyecto, por lo tanto, se procedió a la construcción de un marco teórico con ocho categorías clave, agrupadas de la siguiente forma:

- a) El Enfoque de Derechos Humanos que contempla el Enfoque de Género, Enfoque de Juventudes y Enfoque de Niñez y Adolescencia
- b) La Pedagogía que engloba la Educación No Formal, la Formación Humana y las Habilidades para la Vida.

Revisión bibliográfica y documental

Para la construcción del marco teórico se realizó una exhaustiva búsqueda de referencias bibliográficas de fuentes primarias tales como libros físicos y digitales, revistas electrónicas, bases de datos como Ebsco, Jstor, ProQuest, Scielo, Redalyc, entre otras; materiales provenientes de la malla curricular del Bachillerato en Trabajo Social y guías elaboradas por organismos internacionales tales como UNICEF, PANIAMOR, UNFPA, entre otras.

3. Formulación del proyecto

A partir del diagnóstico y el marco teórico es que surge la propuesta del proyecto, en atención a las necesidades y demandas del contexto, la construcción teórica y la práctica de la institución.

La formulación del proyecto implicó un reto en términos epistemológicos y conceptuales, alrededor de la escogencia de una postura sobre el enfoque de planificación más adecuado, acorde a las demandas propias de un proyecto de carácter socioeducativo y cultural. Por lo tanto, requirió de:

- Revisión documental previa sobre la teorización alrededor de los enfoques de la planificación, para construir una propuesta con base en fundamentos teóricos.
- Investigación sobre los contenidos específicos requeridos en el proyecto socioeducativo que permitieran la construcción de los módulos.
- Análisis de enfoques evaluativos para la elección de la propuesta más acorde con el proyecto.

Revisión bibliográfica y documental

a) Sobre la planificación social

Se recurrió a realizar una búsqueda de elementos teóricos sobre diversos enfoques de la planificación como: Marco Lógico, Gestión para resultados, Calidad Total, entre otros y se procedió a construir una tabla comparativa (*ver anexo #4*). De la misma forma, se revisaron ocho Trabajos Finales de Graduación modalidad proyecto y práctica de graduación de diferentes disciplinas: Trabajo Social, Psicología, Administración de la Educación No Formal y Promoción de la Salud, para analizar las diferentes propuestas desde su fundamento teórico metodológico y conceptual respecto a proyectos (*ver anexo #5*). Adicionalmente se consultaron las propuestas sobre la planificación de Arlette Pichardo (1997, 2021) y de Roxana Volio (2008), las cuales fueron tomadas como referencia central para el desarrollo del presente trabajo. Se realiza una fusión de los aportes de estas autoras, por su comprensión epistemológica, así como por las etapas contempladas en un proceso de planificación que implica una situación, es decir,

Donde está situado algo; ese algo es el actor y la acción. Acción y situación conforman un sistema complejo con el actor. La realidad adquiere el carácter de situación en relación al actor y la acción de éste. Por eso, una misma realidad es al mismo tiempo muchas situaciones, dependiendo de cómo esté situado el actor y cuál es su acción...La situación es condicionante del actor y la acción, y la acción es eficaz en la construcción de la situación. (Matus, 1977, en Pichardo, 2021, p.48)

Esta cita textual, permite acuñar una serie de variantes y condicionantes que tiene la planificación situacional y que impactan la vida de un proceso de planificación: la incompletud, la incertidumbre y la complementariedad. Estos tres elementos son correspondientes en tanto se asimile que toda explicación situacional es incompleta, ya que no retoma todos los puntos de vista existentes, por

ende, concurre siempre un nivel de incertidumbre. Por lo anterior, quien planifica debe tener capacidad de predicción, previsión, reacción ante la sorpresa y aprendizaje de los errores, todo esto desde la complementariedad, entendiendo que se es parte de una situación sobre la que se planifica. (Pichardo, 2021).

Arlette Pichardo propone la planeación en diferentes etapas: el diagnóstico, la formulación, la ejecución, la evaluación y el ajuste, expuestas a continuación, según lo consultado en sus libros *Planificación y programación social* (1997) y *De cómo hacer Planificación Situacional aprendiendo* (2021).

1. El diagnóstico consiste en investigar la realidad social para determinar la magnitud de las necesidades y problemáticas sociales.
2. La formulación refiere al acto de elaboración de una propuesta, con base en los resultados obtenidos previamente a través de la visualización de una imagen-objetivo (lo que se quiere lograr), posteriormente evaluar las estrategias al establecer objetivos y metas; establecer políticas como líneas generales que orientan el proceso y una programación, que identifica, selecciona y diseña acciones y sus responsables.
3. La ejecución implica poner en marcha el proyecto, desde su organización hasta su seguimiento.
4. La evaluación, concebida como un proceso integral para identificar el avance y el nivel de cumplimiento, con el fin de prevenir y corregir acciones.
5. El ajuste, que permite implementar los cambios necesarios durante el proceso.

Este ejercicio académico se encauza hacia la formulación del proyecto solamente, por lo tanto, su ejecución puede ser realizada tanto por la Fundación Parque La Libertad, así como por cualquier otra organización que lo considere pertinente, en el marco de la formación de personal que trabaje desde el arte y desee potenciar el enfoque de habilidades para la vida.

b) Sobre la propuesta metodológica y la ruta socioeducativa

Se realizó consulta de modelos pedagógicos de diversas instituciones públicas y privadas tales como Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU), Ministerio de Educación Pública (MEP), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Universidad Estatal a Distancia (UNED), entre otros; así como revisión de documentos sobre técnicas participativas y modelos de

facilitación provenientes de organizaciones no gubernamentales, asociaciones y fuerzas vivas comunitarias tales como Alforja, Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, Alianza Internacional contra el VIH SIDA, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Colectivo Respiral, Movimiento Vuela Libre, etc.

c) Sobre los contenidos propios de la propuesta

Al tener claridad de la ruta metodológica y las temáticas propias de cada módulo, se procedió a sustentar cada uno de los talleres con sus respectivos contenidos. Para ello se abordaron aquellos fundamentos que no fueron contemplados en el marco teórico y que se describen a continuación:

- Diagnóstico
- Enfoques pedagógicos: el enfoque Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, la Pedagogía Crítica de Paulo Freire y la Pedagogía Dialogante de Julián Zubiría.
- Teorías del Desarrollo Humano
- Dimensiones del Desarrollo

d) Sobre la evaluación

Se indagó sobre los diferentes tipos de evaluación, consultando referencias bibliográficas primarias, así como contenidos de los cursos TS-2028 Investigación Evaluativa I y TS-5106 Investigación Evaluativa II.

Formulación del proyecto

Para la formulación del proyecto se utilizó la estructura propuesta por Arlette Pichardo (1997, 2021) que se detalla seguidamente:

- Viabilidad
- Justificación
- Objetivos
- Metas e indicadores
- Identificación del grupo destinatario
- Tamaño y localización del proyecto
- Insumos

- Estructura del proyecto
- Evaluación
- Presupuesto
- Cronograma

Cada uno de estos apartados conllevó el desarrollo de elementos de análisis propios de la propuesta enmarcada en la Fundación Parque La Libertad y la población directa. A continuación, se detalla la construcción de la propuesta socioeducativa, la cual explica la composición y aplicación del proyecto.

Formulación de la propuesta socioeducativa

El proyecto se compone de 3 módulos que deben ser ejecutados con la población directa, para un total de 6 talleres de cinco horas cada uno, los cuáles se recomienda dividir en espacios de dos horas treinta cada uno, con al menos una hora de receso o en dos días. Se trabaja bajo una propuesta socioeducativa con un encuadre pedagógico desde la pedagogía crítica, la pedagogía constructivista y la pedagogía dialogante.

Estas tres posturas son de suma importancia para el proyecto, ya que permiten generar las estrategias propias del currículo, que parten de una visión centrada en la persona participante del proceso de enseñanza y aprendizaje; donde la facilitación se realiza desde el acompañamiento y la pregunta, comprendiendo siempre que el entorno es fundamental para potenciar el crecimiento de una persona; aspecto que no puede obviarse en una propuesta que busca el trabajo de las habilidades para la vida.

Esta propuesta debe ser facilitada por una persona profesional que cuente con las herramientas teórico-metodológicas necesarias para mediar los espacios pedagógicos.⁴

La formación puede ser implementada de forma presencial cada vez que la institución así lo requiera con la población facilitadora de cursos y talleres dentro de la Escuela de Danza, Teatro y Circo. Sin embargo, es fundamental rescatar que ante la situación emergente y la coyuntura mundial por el avance de la pandemia COVID-19 y la “nueva normalidad” a la que se enfrenta la sociedad, se presenta de manera paralela, la opción virtual de cada taller, donde se indica si las

⁴ Para ampliar sobre el perfil de la persona facilitadora, refiérase al Capítulo IV: apartado Identificación del grupo destinatario y Reflexiones sobre la facilitación del proyecto.

actividades requieren de un ajuste. Además, de un banco de aplicaciones que permiten replicar las actividades de forma “online”. Por lo tanto, los talleres se pueden facilitar de manera presencial, virtual o bimodal.

Para la aplicación de los talleres, se debe utilizar una ruta didáctica que aborda los contenidos necesarios para la formación de habilidades para la vida. Esta ruta cuenta con los contenidos generales que deben abarcarse en cada momento.

Cada uno de los módulos contiene los talleres correspondientes (*Ver tabla 1*) que contienen el material adecuado para la orientación de actividades e insumos teóricos que le permitan a la persona facilitadora, la comprensión e importancia de los contenidos.

Tabla 1: Módulos con contenidos según taller

Módulo 1: Importancia del contexto	Módulo 2: Proyecto socioeducativo	Módulo 3: El trabajo con grupos
<p>Contenidos:</p> <p>Taller 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque de Derechos Humanos, enfoque de género, enfoque de niñez y adolescencia, enfoque de juventudes • Políticas públicas y legislación referente a niñez, adolescencia y juventud • Fundación Parque La Libertad y la Escuela de Danza, Teatro y Circo <p>Taller 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto cantonal • Diagnóstico 	<p>Contenidos:</p> <p>Taller 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoques pedagógicos • Conceptos claves: pedagogía, currículo y didáctica <p>Taller 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo Humano • Teorías del Desarrollo • Dimensiones del Desarrollo <p>Taller 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para la vida • Enfoques sobre habilidades para la vida 	<p>Contenidos:</p> <p>Taller 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de grupos • Poblaciones específicas • Perfil de la facilitación • Primeros auxilios

A continuación, se explica el propósito de aprendizaje de cada uno de los módulos.

Módulo 1

Este módulo tiene como finalidad que las personas facilitadoras comprendan la importancia del contexto a nivel institucional y geográfico, su influencia en las personas que participan de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde de acuerdo a sus condiciones, ven violentados o garantados sus derechos; por ello, resulta de suma importancia realizar el diagnóstico en este momento.

Además, el análisis de la legislación nacional e internacional que ampara la protección de la niñez, adolescencia y juventud, así como las políticas públicas en el campo institucional, es lo que permite la formulación de programas que respondan al cumplimiento de dichos derechos. Por tanto, este módulo se orienta al fortalecimiento de los Derechos Humanos en las personas menores de edad y jóvenes, a través del mejoramiento de su calidad de vida, amparado en la materia legislativa y legal existente.

Módulo 2

Para este momento, es fundamental comprender la importancia de los procesos pedagógicos en la exigencia de dichos derechos humanos, ya que la formación humana se encuentra atravesada por la forma de observar y caracterizar a la población (enfoques pedagógicos) y para la enseñanza de habilidades para la vida, se requiere de una postura política, ideológica y epistémica acerca de la educación. A su vez, este módulo aborda la comprensión de las etapas del desarrollo humano, como elementos determinantes en una propuesta de habilidades para la vida, ya que las necesidades y características de las dimensiones del desarrollo se ven moldeadas, impactadas y transformadas no sólo por el entorno, sino por las condiciones propias del desarrollo físico, cognitivo y psicosocial.

Módulo 3

Finalmente, los procesos de facilitación son fundamentales en el abordaje de las habilidades para la vida, por lo que concebir un proceso pedagógico requiere de una postura ético-política, teórica y epistémica sobre los grupos humanos, para que los procesos de planificación tengan un impacto

acorde con las demandas de la realidad. Por tanto, este módulo trata de generar una conciencia sobre los grupos, poblaciones específicas, la facilitación, entre otros temas.

Insumos de cada módulo

Cada módulo se construyó con su respectivo taller. Para cada uno de los talleres, se elaboraron los siguientes apartados: descripción, propósitos de aprendizaje, referencias teóricas importantes, una malla de ruta socioeducativa y las técnicas a utilizar según momento del taller.

Cada una de las técnicas cuenta con su descripción, materiales, tiempo estimado, cantidad de personas participantes y una modificación en caso de realizar actividad en modalidad virtual. Posteriormente se desglosan tres apartados según sea la necesidad de la técnica: preguntas generadoras, ideas fuerza y referencias teóricas. En los anexos, se recuperan insumos necesarios para las técnicas que así lo requieran.

4. Redacción y análisis final del proceso

Se procedió posterior a la conclusión de la formulación del proyecto, a redactar los apartados de análisis final del proceso, así como a nutrir el proceso metodológico que fue llevado a cabo a lo largo de todo el proceso del TFG. Esto permitió identificar aspectos de mejora, conclusiones y recomendaciones pertinentes para la Escuela de Trabajo Social, para la Fundación Parque La Libertad y para futuras investigaciones.

5. Estrategia de devolución y validación de resultados

La estrategia de devolución y validación de resultados del TFG en su totalidad se plantea a través de un espacio de presentación con la Escuela de Danza, Teatro y Circo y la Administración de la Fundación Parque La Libertad, donde pueda entregárseles un producto final y explicar la metodología de aplicación que pueden formular una vez cuenten con el documento.

Los productos a entregar a la Fundación son:

- Diagnóstico situacional
- Proyecto socioeducativo Circo para la Vida: Propuesta socioeducativa de formación en habilidades para la vida dirigida a artistas de la Fundación Parque La Libertad

Población participante

La población participante durante todo el proceso de creación de este Trabajo Final de Graduación fue:

- Personas facilitadoras de cursos y talleres artísticos de la Escuela de Danza de Teatro y Circo:

Estas nueve personas artistas son las que facilitan los cursos y talleres cursos ballet 1 y 2, movimiento creativo, danza contemporánea, gimnasia, formación escénica inclusiva y circo social dentro de la EDTC. Participaron del proceso de diagnóstico y han tenido un constante acercamiento para validar información sobre la pertinencia de la propuesta.

- Personas del área administrativa de la Escuela de Danza, Teatro y Circo:

Se contó con la participación de la directora de la EDTC, la cual se pensionó en el transcurso de formulación de este TFG, su aporte fue fundamental para un primer acercamiento y diagnóstico de la institución. Además, se mantuvo un contacto permanente con el asistente administrativo de la Escuela, el cual fue clave para la obtención y validación de información, así como una constante actualización sobre las condiciones de la institución.

- Población asistente a los cursos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo:

A pesar de que no se tuvo un contacto directo con esta población, se realizó un análisis sobre información obtenida al respecto de condiciones sociales, económicas y culturales de ella.



Capítulo III: Diagnóstico

Introducción

Desde el año 2007, la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad, cuenta con una propuesta formativa desde el circo social, la cual se ha implementado a través de una oferta programática de diversos cursos en la rama de las artes. Dicha oferta busca desde la enseñanza de diferentes técnicas artísticas, generar incidencia en las condiciones de vida de la población que reside en las cercanías de la institución, proveniente de los cantones de Desamparados, Curridabat y La Unión.

Ante un primer acercamiento realizado con la Escuela para la formulación de un proyecto, surgió la necesidad de indagar sobre la aplicación y metodología que se desarrolla en los cursos regulares y la implementación del circo social desde una propuesta de formación humana, que resulta trascendental desde la metodología que plantea el Parque La Libertad y el Cirque du Monde, pionero en la propuesta.

Es por ello, que surgió como primera necesidad antes de proponer el proyecto, la elaboración del presente diagnóstico situacional para conocer la realidad de la Escuela respecto a la formación y el desarrollo de las habilidades para la vida a través del arte social, desde una perspectiva participativa y crítica, cercana a la vivencia de la población involucrada en los procesos, así como, ahondar sobre el abordaje de la temática de formación humana y habilidades para la vida a nivel país.

Por tanto, este diagnóstico funge como insumo primordial para la formulación del proyecto “Arte para la Vida” y, el análisis efectuado se enfocó en las necesidades y posibilidades de la institución, con el fin de presentar una propuesta viable, adaptable y provechosa para el mejoramiento de la población, tanto facilitadora de procesos como participante de los cursos.

De acuerdo a la información recabada desde diversas fuentes, el documento se estructura en una serie de apartados que contienen: la importancia y fundamentación teórica sobre el diagnóstico situacional; la metodología utilizada para la recopilación y análisis de la información; el contexto general sobre la institución, las zonas geográficas de interés, la población meta, y finalmente la presentación de los resultados encontrados.

Diagnóstico Situacional

Como parte del proceso de planificación de un proyecto, el diagnóstico es un punto de partida fundamental de conocimiento y reconocimiento de la situación, para la creación de estrategias y herramientas que permitan un adecuado abordaje de la realidad social en estudio, así como del objeto sobre el cual se pretende incidir.

Como referencia teórica para esta elaboración, se consideró a dos autoras relevantes en la materia, Arlette Pichardo (1997) y Roxana Volio (2008) que exponen la importancia y elementos medulares que debe contener un diagnóstico, los cuales se describen a continuación.

El diagnóstico según Pichardo (1997) “consiste en investigar la realidad social en que se desea planificar, para determinar la naturaleza y magnitud de los problemas que en ella se manifiestan, así como las causas y consecuencias de éstos.” (p.29). Agrega Volio que es gracias a este “que llegamos a identificar todas las dimensiones del problema: su entorno social, económico, político y cultural; las personas que intervienen o se ven afectadas y las instituciones y recursos disponibles, entre otras cosas.” (Volio, 2008, p. 115)

Por ende, es la creación del diagnóstico situacional lo que permite “conocer para actuar y contribuir a transformar” (Pichardo, 1997, p.99) y/o “conocer para comprender y resolver” (Volio, 2008, p.117), ya que sólo la situación permite examinar la acción-situación-actores/actrices que vislumbra una realidad social dinámica y en constante cambio.

El diagnóstico aporta de manera fundamental para superar la situación inicial encontrada y trascender a la situación deseada o “imagen-objetivo” (Pichardo, 1997), es decir, que nutre y sustenta un proyecto desde la multidimensionalidad de las problemáticas inmersas en escenarios sociales en los que converge una serie de factores contextuales.

Éste se centra en las posibles determinaciones y relaciones causales, así como en demarcar las posibilidades de acción ante dicha realidad. Se busca entonces que sus resultados “brinden una visión orgánica y dinámica de los procesos sociales [y] una ubicación de espacios estratégicos” (Pichardo, 1997, p.98), para desarrollar una propuesta que atienda la temática en cuestión.

Para lograr un diagnóstico certero, es necesario profundizar en tres aspectos fundamentales: “la periodización, la delimitación de lo que es relevante para la acción de los actores y la identificación de las múltiples determinaciones que explican los fenómenos estudiados.” (Pichardo, 1997, p.105). En

este caso particular, se plantea una búsqueda de información respecto a las habilidades para la vida desde el contexto costarricense, el conocimiento de las necesidades, pensares y sentires de la población y la institución, así como una lectura de la realidad social, política y cultural que envuelve y modifica la dinámica propia de la Escuela y el Parque La Libertad.

Por lo anterior, a fin de configurar el objeto de intervención y delimitar la situación para entender la naturaleza y magnitud de los problemas en un contexto global, así como valorar las acciones realizadas que se vinculan con dicho objeto desde la actuación de las fuerzas y grupos sociales presentes (Pichardo, 1997), se organiza la información en los siguientes apartados:

1. Metodología: engloba los enfoques, momentos de la investigación y técnicas utilizadas para recabar y reconocer la situación y los factores de interés.
2. Caracterización de la población: en la que se plasman las principales características tanto de la población directa como indirecta.
3. Contextualización
 - 3.1 Contexto político-jurídico: delimita la situación a través de un repaso por las distintas acciones ejecutadas en torno a la temática, así como las políticas sociales y jurídicas que respaldan y sustentan el proyecto.
 - 3.2 Contexto institucional: describe aspectos relevantes de la Fundación Parque La Libertad, la Escuela de Danza, Teatro y Circo, así como los cursos que se brindan en el marco del circo/arte social.
 - 3.3 Contexto geográfico: recopila datos relevantes sobre la realidad social, política, económica y cultural de las zonas de intervención del Parque La Libertad, en concordancia con el contexto global.
4. Resultados del diagnóstico: identifica los principales resultados obtenidos de la información recabada en los diferentes momentos de la investigación.
5. Análisis de resultados: presenta diversas categorías de análisis que emergieron de los datos recabados y a través de las cuales se triangula la información mediante el uso de diferentes técnicas de investigación que se exponen más adelante.
6. Detección de necesidades: de la institución, de la población directa y de la población indirecta, que busca a través de las necesidades expresas y no expresas, sustentar una propuesta de proyecto adecuada a la realidad.

7. Conclusiones y recomendaciones: que recopilan a modo de resumen los insumos totales para acercarse a la “imagen-objetivo” deseada y brindar algunas contribuciones para el mejoramiento de la calidad y atención del Parque La Libertad, la Escuela de Danza, Teatro y Circo (en adelante ETDC) y de las personas facilitadoras.

Metodología

A continuación, se realiza una descripción de la metodología utilizada para llevar a cabo el diagnóstico situacional, desde la cual se exponen todas las herramientas y técnicas que permitieron acercarse al objeto de estudio. Este apartado permite tener una comprensión general del proceso de trabajo seguido; es la columna básica que contempla a través de “momentos”, la recopilación de información y las estrategias utilizadas para ello.

Como delimitación espacial, se recabó información de los cantones de interés para el Parque La Libertad: La Unión, Desamparados y Curridabat, donde reside en su mayoría la población que asiste a los servicios brindados por la ETDC. La delimitación temporal se enmarcó en la revisión de documentos de la última década (2000-2020) y la información brindada por la EDTC del período de los cursos regulares en el año 2020 (I-II y III Ciclo).

Como población participante, se consideró a las personas trabajadoras de la EDTC, implicadas directamente en la formulación, implementación y ejecución de los cursos regulares. Dentro del proceso de consulta se sumaron 8 personas facilitadoras de cursos (entre ellas, una que en el proceso de diagnóstico dejó de laborar para la institución) y el asistente administrativo de la EDTC.

De acuerdo al carácter y la forma en la que se pretendió adentrar teóricamente en la investigación, se planteó una metodología participativa, desde un enfoque cualitativo, con uso de técnicas cualitativas para recabar información (que se describen más adelante); también se recurrió a la presentación de algunos resultados de manera gráfica y cuantitativa con el propósito de facilitar su lectura.

Metodología Participativa

La metodología participativa,

Pretende descifrar desde el interior de los procesos de intervención social su sentido, interviniendo activa y conscientemente en su transformación, haciendo de las actividades espontáneas de las personas un proceso consciente. La metodología participativa implica

esfuerzos permanentes y sistemáticos de análisis, estudio, reflexión sobre la realidad, los proyectos, programas y prácticas (...) (Abarca, 2016, p.94)

Al partir de esta metodología, se busca que el diagnóstico sea un proceso sistemático “en donde la construcción del conocimiento se hace con la intervención y opiniones de las personas que están relacionadas con esa situación” (Volio, 2008, p.60). Este proceso, además, se realiza tomando en cuenta las desigualdades existentes en la realidad entre hombres, mujeres y personas en condición de vulnerabilidad, las relaciones de poder y la heterogeneidad de los grupos sociales. (Volio, 2008)

Por tanto, en este diagnóstico se partió de la validación de la población participante en los diversos espacios de consulta y construcción de información, así como en la constante aproximación con la población para conocer a profundidad la dinámica del Parque La Libertad, los cursos impartidos y el desarrollo que surge en los procesos de trabajo.

Este diagnóstico es el producto de un “proceso vivo, dinámico, que se desarrolla en la interacción entre las personas, en su reflexión compartida sobre lo que hacen, lo que buscan, lo que aspiran y desean” (Leis, 1989, p.31) desde la colectividad y en el intercambio entre la persona investigadora y las personas facilitadoras del Parque, a través del diálogo y la reflexión grupal.

La participación, es necesario aclarar, no es “un estado fijo: es un proceso mediante el cual la gente puede ganar más o menos grados de participación en el proceso de desarrollo” (Geilfus, 2009, p.2). Para este proceso y según la escala de Geilfus (2009), se dio una participación funcional, donde las personas se involucraron a través de grupos de trabajo en respuesta a objetivos específicos del diagnóstico.

Enfoque Cualitativo

Partir de un enfoque cualitativo significa que la recopilación, comprensión e interpretación de los datos “se ocupa principalmente de las relaciones entre las personas en la sociedad: lo que producen, piensan, dicen y lo que hacen frente y con los demás” (Abarca, Alpízar, Rojas y Quesada, 2012, p.11).

El enfoque cualitativo se encarga de los fenómenos sociales, su comprensión subjetiva y de las percepciones y propósitos, símbolos y objetos, que permiten caracterizar “las tensiones, contradicciones y vacilaciones presentes” (Valles, 2000, p.35) desde su desarrollo teórico, hasta su expresión más práctica.

Este enfoque pretende lograr una aproximación crítica desde la comprensión de las significaciones e interpretaciones de lo social y las interacciones humanas, al contemplar que los aspectos políticos y sociales afectan los puntos de vista e interpretaciones de los actores/actrices, mediados por los recursos de poder (Abarca et al, 2012). Se busca, por tanto, “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández-Sampieri, 2014, p.11).

Desde esta comprensión metodológica es fundamental, además, considerar la interrelación entre la objetividad/subjetividad, partiendo de que “la investigación social nunca es totalmente objetiva, puesto que los investigadores [as] son seres humanos subjetivos” (Babbie, 2000, p.409). Interviene desde la visión de la persona investigadora pues,

no sólo el bagaje de su yo epistémico (las disposiciones aprendidas acerca de la construcción del conocimiento en su disciplina) sino también su yo personal (las experiencias psicosociales como ente individual), es decir, su subjetividad. (Camacho, Cámara, Cascante y Sainz, 2002, p.1)

En tal sentido, se partió de una perspectiva⁵ epistemológica constructivista. El constructivismo “entiende que el conocimiento es elaborado, construido, por los seres humanos y no pueden ser por lo tanto “descubiertos” (Abarca et al, 2012, p.18). Por lo tanto, la investigadora se introdujo y construyó este proceso diagnóstico en estrecha cercanía de las experiencias de las personas participantes, “así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos [sic].” (Hernández-Sampieri, 2014, p.9)

A través de los distintos momentos, se planteó una constante revisión de las perspectivas, percepciones e intereses de la población participante como aquella que puede conocer y construir la dinámica propia del Parque La Libertad, a la luz de los fenómenos sociales desde categorías⁶ analíticas obtenidas de la recopilación bibliográfica, así como la revisión de datos cuantitativos obtenidos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo y documentos oficiales de diversas instituciones.

⁵ La palabra perspectiva se utiliza para designar una corriente englobada bajo la sombrilla de un paradigma mayor. La perspectiva es una forma de entender la realidad social. (Abarca et al, 2012, p.15)

⁶ Las categorías “son formas de ser del ser social, determinaciones de existencia. Pueden ser de dos tipos: ontológicas y lógicas (intelectivas). Las primeras son formas de ser y están presentes en lo real; las segundas son creaciones de la razón para representar el mundo, pueden existir en la realidad o no.” (Pontes, 2003, p.204).

Momentos del diagnóstico situacional

A continuación, se describe el proceso de trabajo seguido y las técnicas utilizadas para la recopilación y análisis de información, a partir de cuatro momentos que contemplaron lo siguiente: revisión bibliográfica y documental; planificación, aplicación de talleres y cuestionario; análisis teórico y triangulación de la información; y finalmente la redacción del diagnóstico situacional, en el cual se plasma una síntesis del conocimiento obtenido. (Ver ilustración 1). Los insumos fueron identificados y recopilados de fuentes primarias como la revisión bibliográfica, datos estadísticos y testimonios de las personas involucradas con la Escuela de Danza, Teatro y Circo.

Ilustración 1: Momentos del diagnóstico situacional



Fuente: Elaboración propia a partir de insumos en Pichardo (1997) y Hernández-Sampieri, (2014).

Es importante rescatar que, aunado a las sesiones realizadas propiamente para el diagnóstico, la investigadora ha participado de otros encuentros con el grupo de personas facilitadoras de la Escuela, gracias a la apertura y búsqueda de la Coordinación de la EDTC por potenciar espacios de intercambio para informar sobre el avance de los diversos momentos investigativos, así como para lograr un

involucramiento mayor de la persona investigadora con la población participante y el conocimiento del circo/arte social.

Debido a las condiciones sociales y relacionales establecidas por la pandemia mundial COVID-19 al momento de la realización de este trabajo (año 2020), así como en acatamiento a las medidas establecidas por la Universidad de Costa Rica; el proceso de participación se estableció de manera virtual, a través de una serie de herramientas digitales descritas más adelante.

Asimismo, se consideró al momento de aplicar estas herramientas y en aras de una congruencia con el enfoque cualitativo, algunas premisas como: examinar desde una lógica y proceso inductivo, ir desde lo particular a la generalidad, un proceso de indagación flexible que se mueve entre las respuestas de las personas y sus senti-pensares, una concepción holística en la que se aprecia el todo sin la reducción a una de sus partes y una realidad cambiante que hacen al mundo “visible” a través de prácticas interpretativas. (Hernández-Sampieri, 2014)

Momento 1

En este primer momento se realizó una revisión bibliográfica y documental que pretendió “la búsqueda exhaustiva de registros pertinentes al objeto de estudio que se aborda” (Abarca et al, 2012, p.202) en documentos oficiales que exponen la situación de los cantones de alcance, la situación del Parque La Libertad y su incidencia en las zonas geográficas de interés.

Para ello, se consultaron fuentes primarias de información tales como: legislación nacional, políticas públicas, reglamentación pertinente a educación y cultura, así como estadísticas provenientes del INEC y otras instituciones públicas relevantes en la materia como el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación. Ante esta documentación se sustrajeron estadísticas y conclusiones sobre los cantones, la población indirecta y las condiciones a nivel país que demarcan la coyuntura nacional en torno a la educación cultural, así como algunos datos sobre la pandemia por COVID-19. A su vez, se realizó una revisión de estadísticas brindadas por la Escuela de Danza, Teatro y Circo que arrojó datos importantes sobre la condición socioeconómica y de acceso a recursos digitales de la población asistente a los cursos regulares de la institución.

Momento 2

En este momento y a partir de la recuperación documental anterior, se dispuso a la elaboración de instrumentos de consulta para iniciar la investigación de campo con los diversos actores/actrices

sociales implicados en el proyecto; a saber, la población directa (personas facilitadoras de la Escuela de Danza, Teatro y Circo). Posteriormente se procedió a la construcción de los instrumentos y herramientas para cada taller.

Las sesiones se facilitaron a través de la plataforma Zoom y posteriormente se aplicó un cuestionario en línea. Seguido, se tabularon los resultados y se consultaron datos brindados por la EDTC, entre ellos: una encuesta realizada a personas encargadas del estudiantado de los cursos regulares de la Escuela, las mallas de planificación de los cursos elaboradas por el personal facilitador, así como las planificaciones existentes de cada curso. Asimismo, se revisaron las listas de asistencia y el diagnóstico inicial que se elabora de la población.

Momento 3

Con la recopilación de toda la información, se procedió a la identificación y construcción de las categorías de análisis que emergieron en el marco de este proceso, donde se conjugó la información obtenida en ambos momentos anteriores. Esto permitió aclarar la relación de la documentación y materia legislativa a nivel nacional y la correspondencia estatal en respuesta a una problemática y necesidad en materia de educación cultural.

Se procedió con una triangulación de la información, como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida (...) y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p.68).

A partir de esta triangulación, se desarrollaron las categorías de análisis para la lectura de los datos “duros” y la concordancia con la cuestión social y el análisis coyuntural a nivel país. Estas categorías son expuestas en el apartado denominado análisis de la información.

Momento 4

En esta etapa, se procedió a la redacción del documento de diagnóstico, donde se ordenó por apartados la información recopilada, los datos emergentes clasificados como resultados y posteriormente el análisis teórico de estos, de los cuales derivó la detección de necesidades, las conclusiones y recomendaciones que fundamentan el proceso a seguir en adelante con el proyecto social a formular.

Técnicas de Investigación

Comunicación personal

Previo al momento del diagnóstico, así como durante su construcción, hubo una comunicación permanente con la Dirección y la persona asistente de la Escuela de Danza, Teatro y Circo, así como con las personas facilitadoras de la Escuela. Aunado a ello, la proponente fue invitada a dos encuentros realizados sobre circo social, uno dentro de la Fundación PLL para conocer los principios y metodología del enfoque y otro con un experto en la temática que abordó diferentes corrientes sobre habilidades para la vida. Estos insumos, aportaron en la creación del diagnóstico y en el fortalecimiento de la relación con la institución, que permitió la obtención de documentos y validación de consultas durante el proceso.

Revisión Bibliográfica

Se realizó una consulta de fuentes primarias de información, las cuáles brindaron datos estadísticos y contextuales sobre la población, la institución, políticas y legislación pública atinente y otros elementos que se consideraron relevantes en la construcción del diagnóstico, tales como:

- Políticas públicas en materia de niñez y juventud, educación, seguridad, salud, vivienda y cultura.
- Legislación nacional e internacional que ampara los derechos humanos de la población infanto-juvenil.
- Informes institucionales con reportes y estadísticas sobre la Fundación Parque La Libertad.
- Documentación elaborada por la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad.
- Propuestas sobre el circo social del Cirque du Monde y otras organizaciones que trabajan bajo esta metodología a nivel mundial.
- Estadísticas elaboradas por la Escuela de Danza, Teatro y Circo, el Instituto Nacional de Estadística y Censos, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, entre otros.
- Documentos oficiales provenientes de instituciones públicas como Municipalidades y Ministerios.

Talleres

El taller fungió como un dispositivo-máquina de movilización, percepciones y “enunciabilidad de latencias” (Fernández, 2007 en Cano, 2012), en el entendido de que es,

Un método de trabajo en que se integran la teoría y la práctica. Se caracteriza por la investigación, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo que, en su aspecto externo, se distingue por el acopio (en forma sistematizada) de material especializado acorde con el tema tratado teniendo como fin la elaboración de un producto tangible. (...) Se enfatiza en la solución de problemas, capacitación, y requiere la participación de los asistentes. (Cano, 2012, p. 11)

Cada uno de los talleres se realizó de acuerdo al tiempo y disponibilidad propuesto por la Dirección de la EDCT. La duración de cada taller fue de 1 hora 15 minutos, ya que el uso de una herramienta virtual genera espacios de menor concentración.

Se implementaron tres sesiones comprendidas entre los meses de mayo y julio del 2020 con la finalidad de:

- Realizar un primer acercamiento con la población directa que permitiera el conocimiento de sus sentires, percepciones e impresiones sobre el trabajo que realizan en el Parque La Libertad.
- Indagar sobre la comprensión teórica de la población directa en aspectos como: circo social, arte social, habilidades para la vida y la relación entre ambas.
- Validar los aportes recopilados en las sesiones anteriores y el cuestionario, para la construcción del diagnóstico situacional.

Los talleres contaron con la participación de nueve personas de la EDCT, ocho personas facilitadoras y el asistente administrativo.⁷ Para cada uno de estos talleres se realizó primeramente una planificación a partir de una malla metodológica compuesta por objetivos, actividades, tiempo, descripción y recursos. (*ver anexo #6*) Por la naturaleza virtual de las sesiones, se construyeron materiales de apoyo en aplicaciones virtuales como Zoom, Storyjumper, Padlet, Canva y Wooclap. Para los talleres se asignaron tareas que debían construir las personas participantes y compartir posteriormente en la sesión.

En concordancia con la metodología, se crearon actividades participativas y de interacción directa en la sesión para la construcción del conocimiento y los resultados, sin embargo, es necesario retomar que la dinámica virtual entorpeció en algunas sesiones el llevar a cabo todas las actividades por el factor

⁷ Para conocer a profundidad la población, ver el apartado población directa.

conexión y la utilización de herramientas digitales. Las temáticas que no pudieron ser abordadas de manera exhaustiva en los talleres, se retomaron en el cuestionario.

Cuestionario

Se utilizó el cuestionario abierto para obtener datos relevantes que, por la dinámica del taller y su modalidad en línea, no coadyuvó a una profundización en las respuestas de las personas participantes. Dicho instrumento permitió que la población directa sintiera una mayor confidencialidad en la expresión de sus respuestas. El cuestionario incluyó un conjunto de preguntas sin previa codificación de las respuestas, en el que las personas respondieron de acuerdo a sus opiniones, actitudes y conocimiento sobre su realidad (Abarca et al, 2012).

Éste fue enviado “en línea” a través de un formulario de Google Forms y recopiló datos con respecto a: conceptos y comprensión sobre habilidades para la vida, la planificación que utilizan las personas facilitadoras para sus sesiones de trabajo con la población participante de los cursos de la EDCT y las necesidades o recursos que identifican fundamentales desde su quehacer en la conjunción arte social y habilidades para la vida. Este formulario contenía un total de 32 preguntas, divididas en 8 secciones (*ver anexo #3*).

Triangulación de la información

La triangulación de la información refiere en la investigación social al establecimiento de,

diferentes posibilidades para el análisis, aspecto que a la vez permite poner en práctica una verdadera vigilancia de la indagación, condición que respalda la validez de la investigación. La explicación y/o comprensión del fenómeno, realizada desde diferentes apreciaciones, enriquece la información obtenida. (Berardi, 2015, p.170)

Para este diagnóstico, se utilizaron diferentes fuentes de datos, técnicas de recolección y referencias bibliográficas (Hernández-Sampieri, 2014), a la luz de diversos aportes teórico-epistemológicos que permitieron encauzar las estadísticas e impresiones recopiladas, en el marco de las situaciones sociales, políticas, económicas y culturales que enmarcan la dinámica de la Escuela de Danza, Teatro y Circo y la población. Interesó dar constancia a los resultados, recopilar información de diferentes ámbitos y dar representatividad a todas las personas participantes. (Berardi, 2015)

En el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura. Los datos son muy variados, pero en

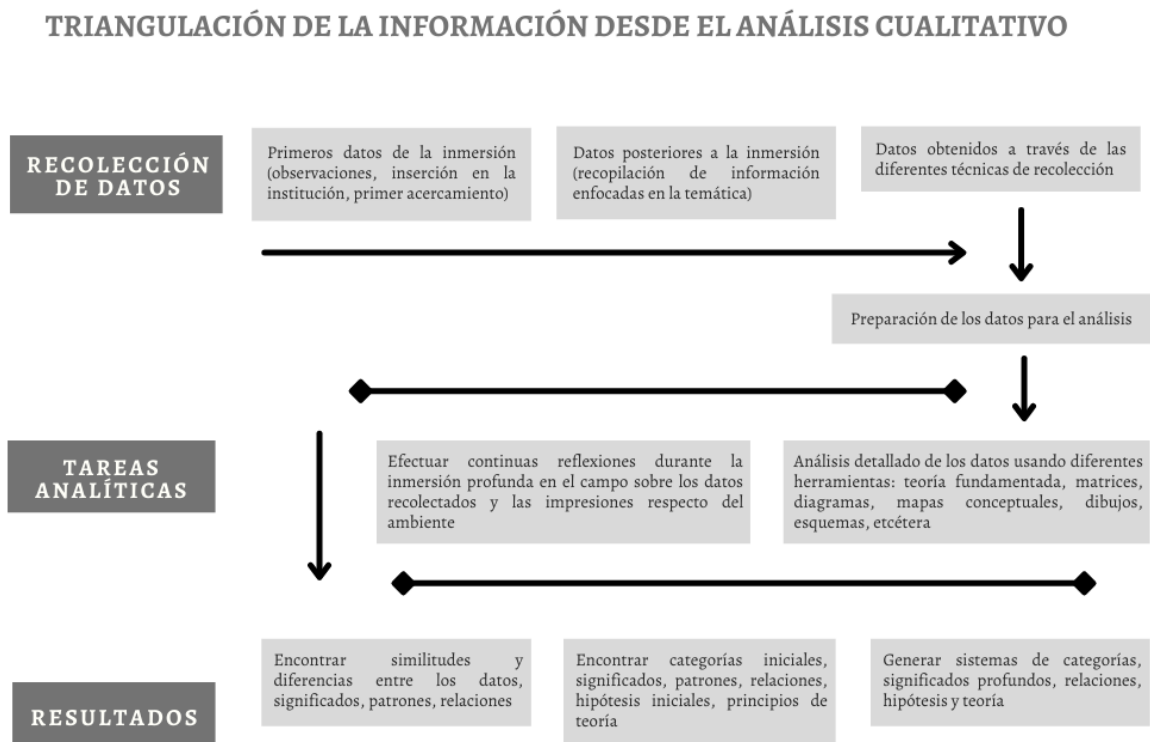
esencia consisten en observaciones del investigador y narraciones de los participantes. (Hernández-Sampieri, 2014, p.418)

Con ese fin, se realizó una extensa búsqueda de materiales y documentación relevante, expuesta en los apartados siguientes sobre el contexto político-jurídico, la institución Parque La Libertad y la población, que se triangularon posteriormente con una serie de categorías fundamentadas en conceptos teóricos que emergieron del análisis de datos. (*Ver ilustración 2*)

Los propósitos centrales de la triangulación desde el análisis cualitativo son:

explorar los datos, imponerles una estructura, describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, reconstruir hechos e historias, vincular los resultados con el conocimiento disponible y generar una teoría fundamentada en los datos. (Hernández-Sampieri, 2014, p.418)

Ilustración 2: Diagrama sobre el proceso de triangulación de información



Fuente: Elaboración propia a partir de insumos de Hernández-Sampieri (2014).

Población

Respecto a la población que fue consultada en el marco de la realización del presente diagnóstico y para quien se espera tenga repercusión directa a través de la propuesta del proyecto a formular, es preciso destacar que se dividió en dos grupos: la población directa y la población indirecta. Seguidamente, se realiza una descripción de ambas a modo general. En el apartado denominado resultados, se detallan aspectos relevantes a través de la información contenida en: la revisión bibliográfica, los resultados de los tres talleres realizados y la encuesta económica realizada por la EDTC a las familias de las niñas, niños y jóvenes asistentes a los cursos.

Población indirecta

La Fundación Parque La Libertad, trabaja mediante un enfoque de seguridad humana y cultura como motor de desarrollo e inclusión social, en el cual ofrece oportunidades para el avance en áreas como la económica, social a personas de distintas edades “con especial énfasis en las personas jóvenes de los cantones de Desamparados, La Unión y Curridabat, las cuales se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social y económica y habitan algunos de los cantones más densamente poblados del país.” (Fundación Parque La Libertad, 2016, p.8)

Según el informe anual emitido por la institución, el Parque La Libertad atiende a una población de 3708 personas en sus programas regulares, con edades entre los 0 y 65 años, de las cuales 2383 son mujeres y 1325 hombres. Se identifica que el rango etario con mayor participación se encuentra comprendido entre los 18 y 35 años, seguido por las personas entre 35 y 65 años y en un tercer lugar la niñez y juventud entre los 7 y 12 años. No se registra esta información por sexo. Según la población atendida por área, la Escuela de Danza, Teatro y Circo, recibió un total de 2204 personas, de éstas 959 fueron registradas como participantes de los programas artísticos, sin embargo, en dicho informe no se detallan edades, sexo y lugar de procedencia de esta población. (Fundación Parque La Libertad, 2019)

Para efectos de este diagnóstico, se considera como población indirecta a las personas asistentes a los cursos regulares de la EDTC, específicamente la participante de los cursos que se han brindado en el año 2020: ballet 1 y 2, movimiento creativo, danza contemporánea, gimnasia, formación escénica inclusiva y circo social. Esta población es variante según la matrícula de cada curso regular y su periodicidad.

Población directa

La población directa⁸ en la cual se enfoca la propuesta de proyecto, son las personas artistas que se desempeñan como facilitadoras de los cursos regulares del Parque La Libertad. Son un total de 9 profesionales, entre los 20 y 50 años. Su trabajo consiste en la atención de las sesiones brindadas de manera semanal de los cursos de ballet 1 y 2, movimiento creativo, danza contemporánea, gimnasia, formación escénica inclusiva y circo social. Se encargan de desarrollar la planificación bimestral para cada curso, así como elaborar un informe final sobre los avances, logros y retos.⁹

⁸ Esta información corresponde al período febrero-agosto 2020.

⁹ (Carballo, S. Comunicación de la coordinación de programa con la proponente del proyecto. (Comunicación personal, 24 de setiembre de 2019) Desamparados, San José.

Contextualización

Como punto de partida en la construcción de este proceso diagnóstico, fue necesario realizar una contextualización a nivel país e institucional que enmarcara la síntesis de resultados, dentro de un proceso totalizador, abordando el estado de la cuestión en el marco costarricense.

La información se presenta en tres secciones: la primera, referente al marco político jurídico que respalda las estrategias y políticas públicas en el ámbito de educación y cultura, así como propuestas referentes a habilidades para la vida; la segunda presenta una contextualización de las zonas geográficas de interés del Parque La Libertad y una tercera que describe la institución como organización ejecutora de programas de acción social.

Contexto político-jurídico

Al ser el Parque La Libertad una fundación que se encarga del desarrollo de la educación desde el ámbito cultural, se tornó necesario conocer e indagar en las respuestas y propuestas a nivel país que se enmarcan dentro de las políticas culturales y educativas al respecto.

Marco legal costarricense

La producción legal que respalda la educación como gratuita y obligatoria es vasta, de la misma manera la normativa generada en materia de cultura (*Ver tabla 2*).

Costa Rica, como país adscrito a convenios y tratados internacionales y en virtud constitucional (artículo 7), los mencionados a continuación, tienen autoridad superior a las leyes de la República. En relación con la educación y la cultura se encuentran:

- a) Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948
- b) Adhesión de Costa Rica a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): Decreto Ley N.º 758 de 11 de octubre de 1949.
- c) Convenio Centroamericano sobre la Unificación Básica de la Educación: Ley N.º 3726 del 16 de agosto de 1966.
- d) Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales: Ley N.º 4229 del 11 de diciembre de 1968.

- e) Protocolo de institución de la Comisión contra Discriminaciones en la Enseñanza: Ley N.º 4463 del 11 de octubre de 1969.
- f) Convención Americana sobre los Derechos Humanos: Pacto de San José, 22 de noviembre de 1969.
- g) Convención sobre los Derechos del Niño: Ley N.º 7184 del 18 de julio de 1990
- h) Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales: Ley 8916 del 16 de diciembre de 2010
- i) Código de Niñez y Adolescencia de Costa Rica

Como parte del derecho constitucional, el acceso a la educación pública es una responsabilidad estatal de carácter gratuito e integral (Artículos 77 y 78), así como se destaca en materia cultural que “Entre los fines culturales de la República están: proteger las bellezas naturales, conservar y desarrollar el patrimonio histórico y artístico de la Nación, y apoyar la iniciativa privada para el progreso científico y artístico” (Artículo 89, Asamblea Legislativa, 1949)

Aunado a ello, entre la legislación nacional relevante referente a educación cultural costarricense que garantiza su acceso y ejercicio se encuentra: la Ley N.º 181, Código de Educación, la Ley N.º 2160 Ley Fundamental de Educación y el Reglamento para la promoción de la alta dotación, talentos y creatividad en el sistema educativo costarricense. Las anteriores legislaciones reconocen el acceso a la cultura desde la educación como un derecho para la población, así como buscan la promoción del talento artístico y la creatividad.

A pesar de que el ámbito cultura cuenta con una amplia gama legislativa, de 181 leyes existentes en el archivo de la Asamblea Legislativa (Fernández, 2002) “solo el 11,36% de las leyes vigentes de cultura han sido operacionalizadas por el Ministerio” (Monge, 2011, p.22), lo que comprueba que la creación de leyes no siempre garantiza su implementación.

En relación directa con el ejercicio de derechos culturales a través de la educación, se encuentra poca referencia. Aquella que tiene más relación es la Ley General de la Persona Joven (Ley 8261 del 20 de mayo del 2002), la cual enfatiza en propiciar el desarrollo de la cultura de acuerdo a las necesidades coyunturales de la juventud. Además, se han presentado dos proyectos de ley vinculantes, sin embargo, su aprobación fue infructífera y se archivaron en la Asamblea Legislativa: el Proyecto de Ley General de Cultura No. 17.359 y el Proyecto de Ley 20.045: Ley General de Derechos Culturales.

Lo anterior concuerda con el Diagnóstico elaborado por el Ministerio de Cultura donde se recalca que “sólo un 32% de las normas que comprende el marco jurídico vigente, promueven o garantizan de forma explícita el acceso, la inclusión y la participación en la vida cultural. Un 16% lo hace de forma tácita” (Monge, 2011, p.24)

Con el recuento anterior, se constata que a pesar de existir legislación diversa en ambas esferas (educación y cultura), no se han propiciado esfuerzos jurídicos y de articulación de las políticas públicas, que permitan respaldar y asumir la obligatoriedad y la responsabilidad de la educación desde el ámbito cultura, a pesar de referir en distintos documentos la necesidad de una política educativa cultural que conjugue y consolide el desarrollo de la educación humana que fomente las habilidades para la vida.

En Costa Rica existe un marco jurídico en materia cultural que es la sumatoria de distintas normas que se han ido superponiendo con el paso del tiempo, sin atender a una visión de democracia cultural y desarrollo cultural a nivel nacional, lo que crea grandes tensiones entre las directrices de carácter sectorial y la regulación de distintos programas e instituciones. Estas dificultades inciden en forma directa en las posibilidades de gestión de la cultura y en las condiciones reales para garantizar su goce pleno, entendida como el acceso y participación efectiva en los bienes, servicios, expresiones y manifestaciones de su diversidad. (Ministerio de Cultura, 2013, p.22)

Tabla 2: Resumen de legislación relevante en materia cultural y educativa

Tipo	Legislación
Convenios y tratados internacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Declaración Universal de los Derechos Humanos - Adhesión de Costa Rica a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) - Convenio Centroamericano sobre la Unificación Básica de la Educación - Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales - Protocolo de institución de la Comisión contra Discriminaciones en la Enseñanza - Convención Americana sobre los Derechos Humanos - Convención sobre los Derechos del Niño - Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales

- a) Constitución política
- b) Ley N.º 181, Código de Educación, la Ley N.º 2160
- c) Ley Fundamental de Educación
- d) Reglamento para la promoción de la alta dotación, talentos y creatividad en el sistema educativo costarricense
- e) Ley General de la Persona Joven
- f) Código de Niñez y Adolescencia de Costa Rica

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Política Pública

Con respecto a la política pública costarricense relacionada con educación y cultura, se encuentran como relevantes las siguientes: (*Ver ilustración 3*)

- La Política Nacional de Derechos Culturales 2014 – 2023, que realiza un conjunto de orientaciones estratégicas en pro de la estimulación de la participación cultural, el ejercicio de derechos, así como “la articulación efectiva de las expresiones culturales en los procesos de desarrollo sociocultural y económico en el nivel local, regional y nacional.” (Ministerio de Cultura, 2013, p.4)
- Política Pública de la Persona Joven 2020- 2024, que delinea la estrategia de promoción del desarrollo de la población juvenil costarricense de manera integral, de acuerdo a sus particularidades y necesidades actuales, en la búsqueda de la equidad y equilibrio. (Ministerio de Cultura y Juventud, 2020)
- Política Educativa del Ministerio de Educación Pública (2017), denominada “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”, que compila insumos importantes sobre las directrices y procesos educativos en la Costa Rica actual y selecciona insumos de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, aprobada por el Consejo Superior de Educación el 8 de noviembre de 1994, mediante acuerdo N° 82-94.
- Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica 2009-2021, concebida como una acción afirmativa para garantizar que la población infanto-juvenil en proceso de desarrollo, ejerza de forma íntegra su ciudadanía social en un Estado Democrático de derecho.

Ilustración 3 Resumen de Políticas Públicas en materia cultural y educativa



Fuente: Elaboración propia, 2021

Dichas políticas responden a la legislación planteada de manera general en ambas ramas, sin embargo, “son insuficientes las acciones que promueven la relación entre educación y cultura” (Ministerio de Cultura y Juventud, 2013, p.28) ya que a pesar de que hacen eco de la necesidad de su conjugación, no existen lineamientos que garanticen una política pública actualizada, capaz de dictaminar las áreas de cobertura o la obligatoriedad del Estado en la creación de espacios destinados a la educación cultural, asimismo, no existe una entidad regulatoria que articule los proyectos sociales relacionados, o que enlace las iniciativas de las entidades vinculadas.

Existen a nivel gubernamental, algunas iniciativas con la finalidad de formar en el ámbito artístico escénico, adscritas como programas del Ministerio de Cultura y Juventud, tales como el Taller Nacional de Danza (Decreto Ejecutivo N.º 27989-C del 6 de julio de 1999) y el Taller Nacional de Teatro (Decreto Ejecutivo N.º 27992- C del 8 de julio de 1999). En el mismo sentido se encuentran las Universidades Públicas que brindan carreras atinentes al desarrollo de las artes como la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional de Costa Rica. Se encuentra además el Conservatorio Castella, declarado Institución Oficial dependiente del Ministerio de Educación Pública (Decreto Ejecutivo:

29324 del 20 de febrero de 2001) que se dedica a la enseñanza de las artes en conjunto con los diversos ciclos escolares (primaria y secundaria).

A pesar de la existencia de estos órganos que se dedican a la formación con fines académicos y de carrera profesional, no se encuentra a nivel meramente público y gratuito, centros que garanticen la enseñanza del arte y la cultura de manera permanente para diversas poblaciones. Es entonces, el Parque La Libertad, quien suple esta necesidad insatisfecha de la población, empero, su constitución nace bajo la figura de alianza público-privada.

Por la naturaleza de la organización, el quehacer del Parque La Libertad se circunscribe en materia de política pública en el sector cultura, sin embargo, la propuesta contiene un fuerte contenido de educación dentro de su planificación y objetivos. No obstante, al buscar referentes sobre ella en el Plan Nacional de Desarrollo (en adelante PND) y la Política Nacional de Derechos Culturales, ésta no se enlaza con la esfera educativa y se ubica como parte del sector Cultura y Juventud.

Ejemplo de ello es que, en el PND, el Parque La Libertad se encuentra como institución ejecutora responsable de uno de los programas de este sector: emprendimientos y MiPymes culturales-creativos, el cual tiene por objetivo “Fortalecer los emprendimientos y MiPymes Culturales para potenciar la creación cultural individual y colectiva.” (Plan Nacional de Desarrollo, 2015, p. 144).

Asimismo, como parte de los documentos institucionales del Parque y “haciendo una lectura analítica, podría vincularse al PLL [Parque La Libertad] con el PND en muchas otras líneas estratégicas a partir del quehacer que el PLL ha ido desarrollando con el paso de los años.” (Parque La Libertad, 2016, p.22). Entre estos se identifican algunos programas que se exponen a continuación. (*Ver tabla 3*)

Tabla 3: Programas del Parque La Libertad vinculados con el Plan Nacional de Desarrollo

Programas del Parque La Libertad vinculados con el Plan Nacional de Desarrollo		
1.3.1	Programa de empoderamiento de las Juventudes	de las personas jóvenes para la mejora de su calidad de vida

1.2.2 Programa de desconcentración cantonal artística, educativa y cultural	Impulsar un desarrollo desconcentrado y articulado de las artes escénicas, musicales, plásticas, audiovisuales y literarias, que incentive la participación de todos los sectores de la población.
1.1.3 Programa Nacional de Gestión Cultural Comunitaria	Generar procesos participativos y articulados de gestión cultural local y regional, para fortalecer el ejercicio de los derechos culturales.
1.2.7 Programa de Infraestructura y equipamiento cultural	Desarrollar proyectos de inversión que conserven, revitalicen y amplíen la infraestructura cultural, para que el país cuente con mejores espacios de intercambio y vivencia cultural.

Fuente: Parque La Libertad (2016)

Es importante retomar la injerencia de la Política Nacional de Derechos Culturales (PNDC) 2014-2023 mencionada anteriormente, en la cual el Parque La Libertad se encuentra como institución beneficiaria de los presupuestos designados por el Ministerio de Cultura y Juventud. La PNDC está conformada por cinco ejes estratégicos, de los cuales el Parque La Libertad desarrolla dos de ellos de manera específica: la Participación efectiva y disfrute de los derechos culturales en la diversidad y la Dinamización económica de la cultura.

Según el *Documento Macro* del Parque La Libertad (2016) respecto al eje de participación efectiva y disfrute de derechos culturales de la política, este cumple con los temas y líneas estratégicas planteadas en la PNDC, tales como: “Disfrute de los Derechos Culturales, Diversidad e Interculturalidad, Equidad Cultural, Democracia y Participación Efectiva en la vida cultural, Corresponsabilidades culturales.” (Parque La libertad, 2016, p.25)

Respecto al eje dinamización de la economía,

El PLL se encuentra vinculado con los dos primeros temas [relación entre cultura y desarrollo y economía creativa], específicamente desde el Eje de MiPymes, el cual es el que de manera más directa trabaja el tema a través de los programas de Fomento de la Cultura Emprendedora y el Fortalecimiento de la Empresa Local. Así mismo fomenta articulación con Gobiernos Locales y Redes generadas desde estas instancias. (Parque La libertad, 2016, p.25)

Respecto a otras políticas públicas y alianzas estratégicas, el Parque La Libertad ha generado encuentros y redes importantes con sectores como el Patronato Nacional de la Infancia (PANI), Ministerio de Educación Pública (MEP), Comité de la Persona Joven (CPJ), Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS) y Ministerio de Salud (MINSA) a través de la Mesa de Coordinación para la Prevención y Atención del Embarazo en Adolescentes, así como con el Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), Ministerio de Cultura y Juventud (MCJ), Promotora de Comercio Exterior de Costa Rica (PROCOMER), Uveritas, mediante el Proyecto “Potencialización de la industria de animación digital y videojuegos en Costa Rica y Guatemala”; los Programas técnicos del CETAV Centro de Tecnología y Artes Visuales (CETAV) en coordinación con el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) y EMPLÉATE, así como el Programa de Educación Ambiental Escolar del MEP (Ministerio de Educación Pública). (Parque La Libertad, 2016)

La información anterior, demuestra la necesidad de realizar enlaces institucionales no sólo en el ámbito público, sino en la conexión de lo público-privado como ha sido el caso del Parque La Libertad, para impulsar programas que tienen que ver con el mejoramiento de la calidad de vida y el reconocimiento de derechos.

Como parte de estas alianzas, el Parque La Libertad realizó una conexión con el Cirque du Monde, escuela del Cirque du Soleil, con el fin de implementar un enfoque de formación humana y habilidades para la vida. A continuación, se presenta una recopilación de información con el fin de esclarecer cuál ha sido en materia costarricense, el abordaje de este enfoque (habilidades para la vida) desde la educación y la cultura.

Enfoque de habilidades para la vida en el contexto costarricense

A pesar de que se han realizado esfuerzos en el contexto educativo costarricense referente al acceso del arte y la cultura en materia de formación, (con mayor determinación en la década de los noventa) los enfoques de estos espacios se han orientado en términos de técnica artística.

En el país se han elaborado algunas iniciativas principalmente dirigidas a centros educativos y de salud, enfocando el trabajo de habilidades para la vida en población infanto-juvenil. En el año 2013 se desarrollaron dos programas patrocinados por Expansión Educativa y Mercado de Trabajo (Edex): “La aventura de la vida” y “Retomemos”, el primero enfocado en hábitos de salud y el segundo referente a la toma de decisiones y participación en adolescencia. (Berenzón, 2013)

Para el periodo 2014, World Vision realizó un estudio sobre habilidades para la vida en el país, en el que se evidenció una necesidad latente sobre el poco desarrollo de éstas, arrojando como preocupación que los resultados de las pruebas de habilidades esenciales para la vida (FELSA) fueron insuficientes “para poder lograr el éxito en el sistema educativo y en la vida en general.” (World Vision, 2014, p.7)

También, la Universidad de Costa Rica desarrolla desde el año 2013, el proyecto “Más Equidad: Habilidades para la Vida”, con un “diseño curricular que promueve el fortalecimiento de habilidades para la vida, dirigidas al reconocimiento de capacidades personales y académicas contextualizadas en el entorno geográfico, educativo y cultural de los centros educativos participantes, como medio favorecedor de la movilidad social.” (Universidad de Costa Rica, 2020, s.p.). Esta experiencia ha tenido un impacto positivo en las zonas geográficas donde se ha desenvuelto, tanto en la población juvenil como en el profesorado, además ha fungido como insumo para el replanteamiento de los “principios curriculares y estrategias metodológicas en la formación de docentes y orientadores en la Facultad de Educación de la UCR, así como en la aplicación profesional desde el Ministerio de Educación Pública.” (Universidad de Costa Rica, 2020, s.p.)

Por su parte, el Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia (IAFA), ejecuta desde el año 2013 el programa “Aprendo a valerme por mí mismo” que promueve a través de la propuesta de la Organización Mundial de la Salud,

La enseñanza y práctica de las Habilidades para la Vida en la población de preescolar y escolar, como estrategia para prevenir y rechazar el consumo de drogas. El objetivo es fortalecer los factores de protección y reducir los factores de riesgo para prevenir y desestimular el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas. (IAFA, 2020, s.p.)

En el sitio web del Ministerio de Educación Pública, se encuentran algunos artículos escritos por docentes como insumo para el trabajo dentro de las aulas: “Habilidades para la vida: un aporte desde el ámbito educativo” emitido desde el Equipo Técnico Interdisciplinario Regional y “Las áreas STEAM y el papel de la persona profesional en Orientación como parte de un trabajo colaborativo en el desarrollo de habilidades y competencias” elaborado desde la *Revista Conexiones* en el año 2019 (Ministerio de Educación Pública, 2019).

Además, desde el 2015, la institución desarrolla el programa “CONVIVIR” el cual se dirige a “fortalecer las relaciones de convivencia en la comunidad educativa, así como a propiciar relaciones

basadas en el respeto, el disfrute de la diversidad, la participación y el sentido de pertenencia e identidad.” (Ministerio de Educación Pública, 2020)

Desde el Patronato Nacional de la Infancia también se desarrollan los Centros de Intervención Temprana, como un servicio preventivo que busca:

Potenciar las habilidades para la vida, a partir de los enfoques de derechos, género, interculturalidad y una pedagogía constructivista; fortaleciendo la capacidad para analizar las situaciones que enfrentan los niños, niñas y adolescentes, que asisten al CIT, en su cotidianidad; a la vez que se desarrollan destrezas, actitudes, conocimientos y hábitos de vida, tendientes a estimular respuestas autónomas y creativas para hacerle frente a estas situaciones y con esto disminuir factores de riesgo. (Patronato Nacional de la Infancia, 2019, p.50)

Según Monge (2011), existen además en el ámbito educativo iniciativas dentro del sistema formal, en los que la “cultura juega un rol medular como herramienta de desarrollo de habilidades y destrezas individuales, e instrumento para la inclusión participativa y la promoción de la convivencia armónica.” (p.38)

Los más relevantes en temas de habilidades para la vida de acuerdo con Monge (2011) son¹⁰:

- Festival Estudiantil de las Artes (FEA): que busca involucrar a la población estudiantil en experiencias artísticas desde una experiencia no académica.
- El Cole en nuestras manos: que impulsa actividades de tipo extracurricular, ligadas al arte, la cultura, el deporte, la recreación y el fomento de valores.
- Programa “Ética, estética y ciudadanía: cuyo propósito es desarrollar entre los estudiantes la sensibilidad, las destrezas y habilidades necesarias para “saber vivir y saber convivir.”
- Tecno@rte: donde se instrumentalizan las TICs y el arte para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de la creatividad.
- Programa de cooperación de UNICEF: que apoya los esfuerzos hacia la universalización de la educación secundaria, a través del fortalecimiento de la participación adolescente y la promoción de la apreciación, interpretación y expresión artística para la convivencia en sociedad.

¹⁰ No se encuentra información reciente sobre la aplicación de estos programas en la actualidad.

Con esta recopilación, se evidencia que ha existido un esfuerzo por incorporar el enfoque de derechos en el quehacer cultural y educativo desde el sector público; sin embargo, no existe una propuesta sostenida y contemplada dentro de las instituciones educativas públicas que brinde dentro de sus programas centrales el enfoque de habilidades para la vida.

Por tanto, se evidencia que desde la oferta estatal los alcances siguen “siendo limitados porque se trata de acciones aisladas que discurren en el nivel programático. La protección y la promoción del derecho a la cultura no está plenamente afianzado, y esto se traduce en la desatención de poblaciones.” (Monge, 2011, p.154)

Esta visión, ha generado que en el marco de un sistema productivo se promueva una educación expedita, cada vez más enfocada en la tecnificación y alejada de procesos artísticos y culturales.

Dicho, en otros términos, se trata de educar para crecer económicamente, educar para trabajar y ser productivos, educar para prepararse para las ventajas, limitaciones y oportunidades del mercado, tomado en el sentido más amplio e incluyente de la palabra. (...) Dicho en términos políticos, la educación se ha convertido en un sistema de reproducción y ampliación del sistema cultural, social, histórico y político por parte de sí mismo. La innovación, el cambio y la creatividad no suceden en y gracias a la educación, por el contrario, tienen lugar o bien fuera de ella o bien a pesar de ella. Como se aprecia, el bucle se cierra sobre sí mismo. (Maldonado, 2016, p.244)

En síntesis, a pesar de que los enfoques de las políticas e iniciativas públicas retoman en sus principios la igualdad y equidad, el género, la sensibilidad cultural, así como el desarrollo de habilidades y competencias entre muchos otros, la atención de una formación integral y el desarrollo institucional y político a nivel país, ha resultado insuficiente para alcanzar la amplia gama multicultural que atienda poblaciones con distintos niveles socioeconómicos y realidades políticas diversas, constatando que “los derechos no están garantizados por la mera existencia de las instituciones democráticas” (Eroles, 2004, p.124)

Prueba de ello fue la modificación curricular realizada por el Ministerio de Educación Pública en el año 2017 cuando se lanzó el *Programa de Estudio de Educación para la Vida Cotidiana*, para “un cambio integral” en el que supone el desarrollo de habilidades blandas y habilidades duras, para una “nueva ciudadanía.” (MEP, 2017)

Lo anterior se constata en los resultados del *Informe del Estado de la Educación* que indican que la educación formal aún presenta falencias en este sentido y que, a pesar de las transformaciones curriculares, “urgen nuevos estilos de gestión que cambien prácticas y sentidos de acción considerando las prioridades de asesoramiento e intervención centradas en lo pedagógico.” (Programa Estado de la Nación, 2019, p.122)

Entre los mayores retos se encuentran: la capacitación, el desarrollo de habilidades en el estudiantado para desenvolverse en espacios de socialización, la poca participación y reflexión de la población estudiantil, la necesidad de atención enfática en zonas de alta vulnerabilidad y con bajos índices de desarrollo humano y el agotamiento del modelo formal tradicional que “dista de la aspiración nacional de ofrecer una educación que promueva en los niños y niñas destrezas, habilidades, valores y actitudes que les permitan insertarse con éxito en la sociedad del conocimiento.” (Programa Estado de la Nación, 2019, p.87)

En las condiciones de hoy, mucho más restrictivas con respecto a años atrás, resulta aún más imperativo superar el statu quo para que la educación sea una herramienta más efectiva y el país pueda enfrentar los complejos retos en materia de desarrollo humano y democracia. Defender el estado actual de las cosas es hipotecar el futuro. (Programa Estado de la Nación, 2019, p.30)

Puede afirmarse que la educación nacional, se ha ocupado poco sobre la formación humana, lo que “termina generando individuos competitivos antes que cooperantes y solidarios, grupos sociales más favorecidos y comunidades con más desventajas” (Maldonado, 2016, p. 239).

Se hace indispensable la coherencia entre políticas culturales y políticas educacionales, que aseguren la perdurabilidad de un enfoque integrado, en el que educación y cultura se articulen en pos de prácticas comunes, rescatando al sujeto con sus aprendizajes y conocimiento previos, así como con sus tradiciones populares y culturales más diversas. (Brito, 2008, p.34)

Asimismo, esta visión enmarcada en una amplia gama de derechos sociales y políticos condensados en las leyes costarricenses y la política pública, debe amalgamarse con la concepción del arte y la educación cultural como eje central de esta propuesta, donde se contemple fundamental a la actividad artística como aquella que “conecta al sujeto con su propia identidad individual y cultural; permite revisar su imaginario y acceder al universo simbólico (...) y facilita que la persona se posicione

críticamente ante su realidad y que se proyecte en el futuro de una forma más integrada.” (Moreno, s. f., p.2)

Desde esta perspectiva, el Parque La Libertad se posiciona desde su eje artístico como primer centro educativo público-privado, que pretende la “cultura como motor de desarrollo e inclusión social, para ofrecer oportunidades para el desarrollo económico, social y ambiental de los cantones de Desamparados, La Unión y Curridabat, con miras a mejorar la calidad de vida de sus habitantes” (Parque La Libertad, 2016, p.20)

Dicha institución enfatiza este principio desde la Escuela de Danza, Teatro y Circo, la cual se encuentra “enfocada en la formación de habilidades blandas, la enseñanza de habilidades físicas y la promoción de valores como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, la conciencia corporal y la importancia de mantenerse saludables.” (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016, p. 36). Esta incidencia, se ha planteado desde el método tándem, que busca la inserción de una persona artista y otra trabajadora social, con el fin de generar “un apoyo mutuo de ambas personas profesionales para crear una reflexión y transformación de acuerdo a las necesidades de las y los participantes. (Lafortune y Bouchard, 2011)

A continuación, se realiza una contextualización de la institución, sus objetivos, principales enfoques y el abordaje de las habilidades para la vida y la formación humana.

Espacio Cultural Fundación Parque La Libertad

El Parque La Libertad (en adelante PLL) fue creado en el año 2007 como “un proyecto del Ministerio de Cultura y Juventud gestionado en alianza público-privada por la Fundación Parque La Libertad” (Parque La Libertad, s. f., p.1) en el marco del Programa Conjunto “Políticas interculturales para la inclusión y generación de oportunidades” del Fondo de las Naciones Unidas-España para el logro de los Objetivos de Desarrollo (FODM), en el que se visualiza la cultura como motor de desarrollo; es por ello que el programa se conoce como “Ventana de Cultura y Desarrollo.” (Ministerio de Cultura y Juventud, 2016)

El PLL se articula bajo tres paradigmas teórico-conceptuales: la cultura como motor de desarrollo, seguridad humana e inclusión social, así como bajo tres énfasis metodológicos: 1) énfasis en las personas, 2) transformación del espacio y construcción del concepto de lugar y 3) mejoramiento de la calidad de vida. (Ministerio de Cultura y Juventud, 2016).

Lo anterior sustenta el quehacer del Parque bajo los valores de la excelencia, la transparencia, la sostenibilidad y la tolerancia y contempla cinco grandes objetivos que direccionan su accionar (Parque La Libertad, 2018a, s.p.):

- Aumentar la participación, intercambio, proyección y acceso de las comunidades aledañas y otras en la vida cultural del país y en la oferta de espectáculos, talleres y formación artística.
- Aumentar la infraestructura y los programas que puedan ofrecerse a la población aledaña y en especial a la niñez y juventud, con oportunidades de utilización de su tiempo libre en espacios seguros y constructivos, de esparcimiento, recreación y capacitación.
- Fomentar una cultura de respeto y aprecio por la naturaleza y por las prácticas urbanas ambientalmente sostenibles.
- Fomentar el potencial de generación de empleo y crecimiento económico del sector creativo, con énfasis en arte digital y creación con base en las tecnologías de información y comunicación, TICs.
- Desarrollar un modelo de gestión del complejo que incluya actividades comerciales productivas sustentables que aporten a la sostenibilidad del proyecto.

Su visión radica en “convertirse en un polo de desarrollo para las poblaciones en su área de influencia.” (Parque La Libertad, 2018a, s.p.) y su misión es:

Ser un espacio público auto sostenible e inclusivo, que, con su oferta variada de excelencia y calidad, constituya una fuerza integradora que, de manera conjunta con las comunidades a su alrededor, potencie su desarrollo social, económico y ambiental. (Parque La Libertad, s.p.)

Este proyecto cuenta con cuatro ejes de acción que responden a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): ambiental, artístico, emprendedor y de promoción y desarrollo comunitario, dirigidos a la participación de personas de todas las edades, concebido como “un espacio de desarrollo humano e inclusión social que busca mejorar la calidad de vida de las comunidades aledañas mediante su desarrollo económico, social y ambiental, ofreciendo oportunidades para su formación técnica, artística, cultural y ambiental.” (Parque La Libertad, 2018a, s.p.).

Según el informe emitido en el año 2018 por la institución, se atendió a una población regular de 5720 personas con edades entre los 0 y 65 años, con una mayor participación de las personas entre 18-35 años. (Parque La Libertad, 2018b, p.8)

Con respecto al desarrollo propio del eje artístico dentro del cual se llevan a cabo los talleres de circo social, este “contempla una variedad de espacios físicos que conforman tres escuelas: Centro de Tecnología y Artes Visuales (CETAV), Escuela de Danza, Teatro y Circo y el SINEM La Libertad” (Parque La Libertad, 2018a, s.p.).

Estas escuelas son gestionadas desde la perspectiva de inclusión social y en ellas buscamos generar una vinculación permanente con las comunidades aledañas al Parque La Libertad. (Parque La Libertad, 2018b, s.p.).

La Escuela de Danza, Teatro y Circo

Propiamente la Escuela de Danza, Teatro y Circo del PLL tiene como propósito “formar niños/as, adolescentes y jóvenes que se desempeñen con alta calidad como intérpretes y gestores en teatro, danza y circo, que brinden un aporte significativo a la cultura local y nacional.” (Parque La Libertad, 2018a, s.p.).

Desde su creación en el año 2010, brinda dentro de su oferta programática: cursos libres de danza, teatro y circo; un programa de formación de formadores en danza, teatro y circo; y un programa de formación técnica enfocado en danza, teatro, circo, circo social y gestión artística y empresarial en temas culturales que se encuentra en proceso de consolidación.

Desde el Parque La Libertad las artes circenses se conciben como un mecanismo de inclusión y movilidad social; de ahí que el enfoque utilizado para su enseñanza es el del circo social, el cual coloca a la persona como su centro, en contraposición con el circo profesional cuyo eje es la técnica. (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016). Las problemáticas que definen su oferta son:

- a) Falta de espacios en los cuales se brinden servicios de capacitación y entretenimiento a las comunidades aledañas y profesionales del medio en danza, teatro y circo.
- b) Falta de nuevas fuentes de empleo.
- c) Desconocimiento de la importancia del desarrollo de habilidades blandas y de la conciencia corporal para el mejoramiento de la calidad de vida de los participantes mediante el desarrollo de habilidades físicas y disfrute del movimiento.

(Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2017a, p.16)

La Escuela procura impartir todos sus cursos bajo una metodología proveniente del circo social, que pretende “crear una forma de intervención que utilizará las artes circenses como pedagogía alternativa

para jóvenes en situación vulnerable, planteamiento conocido actualmente con el nombre de circo social.” (Lafortune y Bouchard, 2011, p.3). Dicha iniciativa surge desde el Cirque Du Soleil a través del programa social “Cirque Du Monde” en el que se utiliza un método de trabajo conocido como *tándem*, donde los cursos de Circo Social se ejecutan con la presencia de una persona artista y una persona trabajadora social, en la que la colaboración brinda un apoyo mutuo de ambas personas profesionales para crear una reflexión y transformación de acuerdo a las necesidades de las y los participantes. (Lafortune y Bouchard, 2011).

El circo social,

Es un planteamiento de intervención social innovador en las artes circenses. Se orienta a poblaciones cuya situación social y personal está marcada por la vulnerabilidad (...). En esta óptica, el aprendizaje de las técnicas circenses no constituye un fin en sí mismo, sino que busca ante todo el desarrollo personal y social de los participantes para favorecer la formación de su autoestima, la confianza en los otros, la adquisición de las habilidades sociales, el desarrollo del espíritu de ciudadanía y la expresión de su creatividad y de su potencial. (Cirque du Monde, 2014, p.6)

Este proyecto de alianza surgió dentro de la planificación de la Escuela de Danza, Teatro y Circo desde el año 2015 y se encuentra “enfocada en la formación de habilidades blandas, la enseñanza de habilidades físicas y la promoción de valores como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, la conciencia corporal y la importancia de mantenerse saludables.” (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016, p. 36)

Los alcances pretendidos por el programa se visualizan en el siguiente diagrama, presentados como una “espiral de transformación como ilustración del proceso de implementación metodológica.” En ella se puede denotar que las habilidades para la vida son un eje importante contemplado en la ejecución de los cursos de circo social.

Ilustración 4 Espiral de transformación del proceso de implementación metodológica de la Escuela de Danza, Teatro y Circo



Fuente: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, (2016, p.37).

En el año 2017 se firmó un convenio Parque La Libertad-Cirque du Monde, entidad social del Cirque du Soleil, en el cual se estipulaba la “formación de formadores” a través de un ciclo de capacitación brindado por el circo. En los encuentros se trabajó bajo un método participativo y se utilizó un manual estándar formulado directamente por el Cirque du Monde *Cuaderno del participante- Formación Cirque du Monde- Parte 1* en el cual figuran cuatro objetivos generales: “desarrollar una ética personal y profesional alta, transmitir las bases de una pedagogía innovadora y participativa, desarrollar un contexto de aprendizaje vinculado con la comunidad y hacer de las artes una herramienta de desarrollo de la persona.” (Cirque du Soleil, 2014, p.3)

El manual utilizado para las capacitaciones incluye 9 módulos que contienen el objetivo, una breve descripción de la temática y un espacio de reflexión: ciclo de aprendizaje experiencial, circo social, funciones de la persona instructora y de la persona profesional en Trabajo Social, jóvenes en situación vulnerable, ética, seguridad, creatividad, comunicación y trabajo en equipo.

Tras esta capacitación, la Escuela de Danza, Teatro y Circo del PLL, inició los cursos de circo social y otras disciplinas artísticas bajo el enfoque del Cirque du Monde ese mismo año. En estos talleres cuatrimestrales, la población ha sido rotativa y de diversas edades entre los 4 y 30 años. Con su implementación pretende generar bajo la metodología expuesta,

Conocimientos y habilidades para entender las artes circenses como una herramienta de intervención en el ámbito psicosocial, educacional y cultural, promoviendo la transformación social desde el desarrollo humano y con apoyo a la comunidad.” (Escuela de Danza, Teatro y Circo, 2019, p.1)

Como parte del programa del curso se plantean los siguientes objetivos generales y específicos, según la documentación brindada por la coordinación de la EDTC (Escuela de Danza, Teatro y Circo, 2019, p.3):

Objetivo General: Aplicar la metodología de circo social para el desarrollo de proyectos con comunidades en condiciones de vulnerabilidad, en contextos multiculturales y en alianza con trabajadores sociales, psicólogos y/o orientadores.

Objetivos específicos:

- Entender y utilizar el circo social como una pedagogía innovadora y participativa de intervención socio cultural que favorece el desarrollo de la persona y las comunidades.
- Desarrollar un contexto de aprendizaje vinculado con la comunidad de las y los participantes.
- Desarrollar una planificación y evaluación socioeducativa desde un enfoque centrado en las y los participantes.

Actualmente se brindan cursos que pretenden utilizar la metodología del circo social desde otras disciplinas. Se ofertan bajo dos modalidades: cursos libres y cursos regulares. La oferta de cursos libres contempla: danza aérea en telas y gota, bungee, bungee kids, macro gimnasia, gimnasia familiar, gimnasia para jóvenes. Estos cursos se brindan por mes con un costo que oscila entre los 13000 y 35000

colones mensuales. Por el contexto de la pandemia nacional, la Escuela se vio en la obligación de suspenderlos temporalmente. Asimismo, la Escuela cuenta con un Programa Formador de Formadores en Teatro Social y Circo social.¹¹

Sobre los cursos regulares, se brindan de manera permanente por periodos de 4 meses durante tres ciclos para un total de 32 sesiones aproximadamente. Se imparten actualmente: circo social, danza contemporánea, ballet y ballet 2, movimiento creativo, introducción a la gimnasia y formación escénica inclusiva. Cada uno de estos cuenta con una persona facilitadora. Estos únicamente deben pagarse una única vez bajo el rubro de matrícula, por un monto de 13000 colones que cubre el trimestre. Durante la pandemia, los cursos se han impartido de manera gratuita.

La sostenibilidad de este programa ha tratado de brindar a la población participante, herramientas necesarias para la vida, que se tornan necesarias ante el contexto social, político y económico de las zonas en las que residen. A continuación, se presenta un contexto cantonal, que permite comprender con mayor profundidad, la necesidad e importancia de la labor que realiza el Parque La Libertad.

Contexto Cantonal

La presente contextualización recopila características demográficas, de género, socioeconómicas, culturales, entre otras, de acuerdo a las zonas de interés estipuladas por el Parque La Libertad. Para este contexto se consultaron fuentes como el Instituto Nacional de Estadística y Censos, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación Pública, así como índices nacionales de relevancia para la situación laboral, económica y cultural del país tales como el Índice de Desarrollo Humano (2020), el Índice de Pobreza Humana, el Índice de Desigualdad de Género Cantonal, Índice de Desarrollo Social y el Índice de Progreso Social Cantonal de 2019 (IPS). Se pretende con esta caracterización, generar un marco de referencia para el análisis posterior y datos generales sobre la población participante.

El Parque La Libertad se encuentra situado en el cantón de Desamparados, colindando con el cantón de La Unión. La población foco del Parque La Libertad, se centra en tres cantones altamente poblados y con características sociodemográficas diversas: La Unión, Curridabat y Desamparados, reseñados seguidamente. Estos tres, son cantones identificados por el Parque La Libertad, como espacios locales

¹¹ (Carballo, S. Comunicación de la coordinación de programa con la proponente del proyecto. (Comunicación personal, 24 de setiembre de 2019) Desamparados, San José.

con altas tasas de exclusión generadas por la poca participación, la inatención estatal en programas sociales, baja escolaridad, pobreza, acceso a servicios básicos, alta migración, ausencia de espacios públicos, limitada infraestructura, entre otros¹². (Ministerio de Cultura, 2016), sin embargo, las estadísticas por distribución cantonal son de baja producción en el país, por lo que se consideraron relevantes algunos índices que reflejan de acuerdo a posiciones, algunos indicadores por cantón.

Desamparados

Desamparados se encuentra constituido por trece distritos y es el segundo cantón más poblado de la provincia de San José, según las estadísticas vitales del Instituto Nacional de Estadística y Censo con una población de 240671 personas, de las cuales 120030 son hombres y 120641 mujeres (INEC, 2018). Limita con los cantones de Curridabat y San José por el norte, con el cantón de Alajuelita por el noroeste, el cantón de Aserrí por el oeste, el cantón de León Cortés por el sur, el cantón de Dota por el sureste y con los cantones de El Guarco, Cartago y La Unión por el este. Tiene una extensión territorial de 118.26 km², constituido por zonas rurales y urbanas.

Respecto al desarrollo comercial, se “desarrollan múltiples actividades económicas como la agricultura, la industria, el comercio y los servicios” (Municipalidad de Desamparados, 2015, p.18). Cuenta con un tejido social organizativo importante, ya que existen diversas organizaciones de la sociedad civil que operan como “las Asociaciones de Desarrollo, Asociaciones de Mujeres, Asociaciones de Productores, Asociaciones de Comerciantes, Juntas de Educación, Asociaciones de Vecinos, Grupos organizados contra el hampa, Consejo de la persona joven, partidos políticos, ASADAS” (Municipalidad de Desamparados, 2015, p.20)

Cuenta con espacios dedicados a las expresiones culturales y artísticas como el Museo Joaquín García, Teatro La Villa, La Villa Olímpica, Centro Cívico por la Paz y el Parque La Libertad. Además, se registra como una potencialidad del cantón la presencia de múltiples artistas. (Municipalidad de Desamparados, 2015)

Según el *Plan Cantonal de Desarrollo Humano Local* (Municipalidad de Desamparados, 2015) existen retos importantes como: mejorar la inclusión social, la planificación urbana, la articulación de

¹² Para ampliar con mayor profundidad estas afirmaciones, referirse al apartado categorías de análisis, ubicado más adelante en este documento.

proyectos de desarrollo, lograr un acceso a la educación de la población más vulnerable, la integración de la población migrante, la atracción de inversión y la mejora en temas ambientales. Reflejo de ello, son algunos indicadores que se presentan en el documento, por ejemplo:

Los datos muestran que el cantón de Desamparados se encuentra entre el grupo de cantones con desarrollo humano debilitado, es decir, aquellos cantones que sin tener altas privaciones sociales (bajas o medias bajas) exhiben logros bajos (bajos o medios bajos) en desarrollo humano. En el cantón de Desamparados hay un 17,3% de hogares en situación de pobreza y un 4% de hogares en situación de pobreza extrema. Además, hay 19,4% de hogares con al menos una carencia.

Desamparados es una zona con altas tasas de desigualdad, ejemplo de ello es que ocupa en *el Índice de Desarrollo Humano*, la posición número 42, lo cual representa un bajo desarrollo en aspectos como esperanza de vida, tasas de alfabetización y niveles de vida digna y según el Índice de Desigualdad de Género, se ubica como un cantón con baja desigualdad, donde se reporta una mayor tasa de participación en la fuerza de trabajo masculina y menores grados de escolaridad en población femenina. (PNUD, 2020)

La baja en los índices se refleja en tasas como la incidencia de delitos. Desamparados contó para el año 2018 con 1640 eventos relacionados con asaltos, hurtos, tachas, ubicándose en el primer lugar del cantón de San José y 23 casos de violación o tentativa de violación. (Tribunal Supremo de Elecciones, 2020).

Otro indicador importante se encuentra en la *Situación de la Vivienda y Desarrollo Urbano en Costa Rica* (2018), donde Desamparados es uno de los principales cantones que cuenta con mayor población que reside en asentamientos informales, para un total de 16339 personas, provenientes de otras zonas del país o del extranjero. Además,

Del total de Asentamientos Informales (AI) en todo el país, San José concentra el porcentaje más alto (15.7%), seguido por Limón (6.3%), Alajuela (5.6%), La Unión (5.53%) y Desamparados (5.52%)” (FUPROVI, 2018, p.50)

En el contexto actual de salud pública, Desamparados rápidamente fue detectado en condición “naranja” por su alta incidencia de casos. A setiembre del año 2020, Desamparados se ubicaba en el

segundo lugar con mayor registro de defunciones, para un total de 82 decesos (Ameliarueda.com, 30 de setiembre 2020)

En el mismo ámbito de la salud, el cantón reporta altas tasas de transmisión de VIH según datos del Ministerio de Salud, siendo que,

Los cantones con las tasas más altas de nuevos diagnósticos por 100.000 habitantes fueron: San José (52,0), Montes de Oca (36,3), Limón (25,2), Heredia (23,6), Desamparados (20,9), Goicoechea (22,6), Tibás (19,9), Curridabat (17,1) y La Unión (19,1), aportando el 49,4% de los casos del país. (2018, p.87)

Otras estadísticas relevantes son las presentadas en el *Documento Macro* del Parque La Libertad (2016) donde se presentan variables con distintas puntuaciones respecto al índice de Desarrollo Social realizado en el año 2016. En Desamparados, se identifican como fortalezas: bajo analfabetismo, usuarios con teléfono móvil, computadoras e internet, población con educación superior y escolaridad promedio de las mujeres. Como debilidades se señalan: intensidad del déficit alimentario, calidad de vivienda, tasa de robos y asaltos, tasa de obesidad, desastres naturales, cobertura forestal, rendición de cuentas, inclusión de hogares con jefatura femenina. (Ministerio de Cultura y Juventud, 2016, p.18)

En el aspecto educativo el cantón “logró (...) una tasa de alfabetización de 99% aproximadamente en las personas de 15-24 años. Además, Desamparados tiene una Tasa bruta de escolaridad en secundaria de 93,3%” (Municipalidad de Desamparados, 2015, p.10)

La Unión

La Unión pertenece a la provincia de Cartago, limita al norte con el cantón de Montes de Oca, al oeste con Curridabat, al este con Cartago y al sur con Desamparados y Cartago. Cuenta con ocho distritos: Tres Ríos, San Diego, San Juan, San Rafael, Concepción, Dulce Nombre, San Ramón y Río Azul. Cuenta con una extensión territorial de 44, 83 km² constituida por zonas urbanas y un porcentaje bajo de ruralidad. (Torres, Álvarez y Chacón, 2020)

Según el *Programa de Gobierno 2020-2024* de la Municipalidad de La Unión, “la distribución porcentual de las actividades económicas y productivas está representada por 10,86% correspondiente a la agricultura, un 12,84% al sector industrial, un 26,12% al sector comercio y un 50% al sector de servicios.” (Torres, Álvarez y Chacón, 2020, p.2)

Respecto a los índices cantonales que muestran el nivel de desarrollo, se posiciona en rangos favorables; en el *Índice de Desarrollo Humano* se ubica al cantón en el lugar 12 de los 81 cantones, posicionándose como un cantón con altas tasas de desarrollo respecto a esperanza de vida al nacer, alfabetización y nivel de vida digno. Otro dato relevante es el *Índice de Progreso Social* donde se coloca en el puesto 26, con un nivel de desarrollo alto en variables tales como “necesidades humanas básicas; fundamentos de bienestar; educación; salud; sustentabilidad del ecosistema; acceso a la información, comunicaciones; derechos personales, libertad personal y de elección, tolerancia e inclusión y acceso a la educación superior.” (Municipalidad de La Unión, 2019, p.25). Respecto al Índice de Desigualdad de Género, se ubica como un cantón con baja desigualdad. (PNUD, 2020)

En lo concerniente a la medición de la pobreza con el *Índice de Pobreza Humana* (IPH), el cantón presenta niveles favorables con respecto a la situación país, posicionándose en el lugar número 3 para el 2014, “sin embargo, (...) resalta la situación de los distritos de Río Azul y Dulce Nombre, los cuales presentan los porcentajes más altos del cantón de población con algún tipo de carencia, con 41,95% y 26,17%, respectivamente. (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2019, p.13)

Pese a los buenos resultados obtenidos en la mayoría de los indicadores mencionados, el proceso de transformación y urbanización que se desarrolla en La Unión, y en el área metropolitana de Costa Rica, provoca un conjunto de problemas y situaciones características de las nuevas ciudades en su convivencia y vida social: desocupación, economía informal, delincuencia, aumento en las tasas de robos y asaltos, suicidios, inseguridad, drogadicción, violencia familiar y exclusión de las personas con capacidades diferentes, entre otros. En todos los distritos, pero principalmente en Concepción, Dulce Nombre, Río Azul y San Diego, se manifiestan con toda claridad los problemas y procesos anteriormente mencionados. (Municipalidad de La Unión, 2019, p.25)

Respecto a vivienda, La Unión ha sido objetivo de proyectos de bono y construcción de proyectos habitacionales (FUPROVI, 2018) y presenta algunos distritos con hogares en condición de hacinamiento, “las cifras ubican a los distritos de Río Azul, Dulce Nombre y Concepción con los porcentajes más altos, 9,9%, 6,0% y 5,6% respectivamente” (Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales, 2019, p.14). Por ello, no es coincidente que el flujo de migrantes de San José se distribuye principalmente en este cantón, así como en Desamparados y Curridabat. (FUPROVI, 2018)

En cuanto a datos de migración el porcentaje de personas nacidas en el extranjero alcanzó un 9,7% del total de la población del cantón. Río Azul (15,8%), San Diego (11,4%) y San Juan (11,4%), son los distritos que más número de habitantes tienen en esta condición. (Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales, 2019, p.11)

En el ámbito educación, “según datos del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2018), el cantón de la Unión cuenta con un total de 47 centros educativos entre escuelas primarias (33) y secundarias (14), 20 (son instituciones privadas y 27 son públicas” (Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales, 2019, p.12). El cantón cuenta con una tasa de educación secundaria del 64,2% que refleja indicadores alarmantes, en un distrito como Río Azul se presenta una tasa de analfabetismo del 2,4% y el menor porcentaje del cantón, respecto a la asistencia a la educación regular (60,6%). (Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales, 2019a, p.12)

En sus indicadores sobre salud, el cantón tiene altas tasas de esperanza de vida y nutrición en la niñez (Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales, 2019a, p.17), no obstante, en el contexto país generado por la pandemia del COVID19 (año 2020), este cantón encabeza la mayor cantidad de casos acumulados en la provincia de Cartago, con un total de 2752 contagios a noviembre (nación.com, 3 de noviembre 2020).

Referente a la infraestructura cultural del cantón de La Unión, cuenta con 6 espacios públicos: la Biblioteca Pública de Tres Ríos, la Escuela Municipal de Música de la Unión, el Centro de Información y Comunicación del Instituto Costarricense de Investigación y Enseñanza en Nutrición y Salud (INCIENSA), la Casa de la Cultura de Tres Ríos y los dos restantes ubicados en el distrito de San Diego (Cinépolis Terramall) y de San Rafael (Locales de comercialización de audio). (Municipalidad de La Unión, 2019b)

Sobre la cultura y el arte,

existen cerca de 113 grupos/empresas o personas dedicadas a uno o varios sectores culturales. De ese total, 32% está relacionado con las artes escénicas y 26% a actividades musicales (...) De manera detallada, se encuentra que el teatro es la actividad más representativa de las artes escénicas con un 66%. (Municipalidad de La Unión, 2019b, p. 27).

Sin embargo, existen problemáticas vinculadas a la cultura, tales como: la identidad local, desigualdad entre distritos, institucionalidad municipal (burocracia, participación y espacios para el desarrollo de

actividades), visión limitada de las expresiones culturales y seguridad ciudadana. (Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales, 2019b)

Respecto a esta última problemática, la percepción ciudadana enfatiza en el temor a ser víctima de algún delito. En el período 2018, se reportaron 896 delitos en relación con asaltos, hurtos, robos y 36 casos de violación o tentativa de violación, una cifra alarmante. (Tribunal Supremo de Elecciones, 2020)

Esto es coincidente con el *Documento Macro* del PLL que presenta como debilidad en La Unión, “la tasa de robos y asaltos, tasa de suicidio y la inclusión de población con discapacidad.” (Ministerio de Cultura y Juventud, 2016, p.18)

Curridabat

El cantón josefino Curridabat, limita con el cantón de Montes de Oca por el norte, al oeste con el cantón de San José, al este con el cantón de La Unión y al sur con el cantón de Desamparados. Se encuentra conformado por cuatro distritos: Curridabat, Granadilla, Sánchez y Tirrasas. Tiene una población total de 78331 personas (38447 hombres y 39884 mujeres). Cuenta con una extensión territorial de 15, 95 km², donde su totalidad de población reside en zonas urbanas.

Según el *Plan Cantonal de Desarrollo*, tiene una alta tasa de ocupación (45,7% femenina y 70,3% masculina), un bajo porcentaje de desempleo (3%) y para el año 2018, existían 23.617 puestos de empleo, con una fuerza laboral “altamente calificada”; en este sentido Curridabat se posiciona como un cantón con cifras favorables. Dentro de sus sectores productivos, se identifican

las ventas al por menor -retail- representan el mayor porcentaje de patentados, seguidos de la industria, la cual se encuentra localizada en su mayoría de forma cercana entre sí y en un mismo sector del territorio. Es importante destacar el número y crecimiento de las empresas dedicadas a tecnologías digitales, las cuales a su vez han generado un pequeño cluster empresarial dentro del cantón. (Municipalidad de Curridabat, 2018, p.6)

Curridabat se ha caracterizado por ser uno de los cantones más prósperos y de mayor desarrollo de todo el país. (Municipalidad de Curridabat, 2018). Así lo reflejan los índices a nivel nacional, por ejemplo, con respecto al *Índice de Desarrollo Humano*, a nivel nacional se posiciona como el cantón número 5 de los 81 cantones, además en el índice formulado en 2017 por el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN) se ubica en el puesto número 2 de las áreas de mayor desarrollo

relativo con un valor del 90,77, lo que evidencia que tiene altas tasas de avance en temas como educación, participación, salud, seguridad y economía. (MIDEPLAN, 2017) Tiene una tasa sumamente favorable respecto al Índice de Desigualdad de Género, donde se ubica en los cantones a nivel país con muy baja desigualdad. (PNUD, 2020)

A pesar de que el cantón se posiciona con altos estándares de desarrollo en general, existen diferenciaciones notables; por ejemplo, en la presencia del asentamiento urbano en el distrito de Tirrases, con altas condiciones de vulnerabilidad social, económica y política.

Lo anterior se refleja en el *Índice de Desarrollo Social* (MIDEPLAN, 2017) que mide la participación social, educación, seguridad, salud y economía, donde el distrito Curridabat centro se ubica por su grado de desarrollo en el puesto 37 y, por otra parte, se ubica el distrito de Tirrases en la posición 206, totalmente lejana de la primera.

Algunos datos que evidencian esta brecha se encuentran en el *Plan de Desarrollo Cantonal* (2013-2023), sin embargo, es una documentación producida algunos años atrás (2012), por lo que estas dinámicas pueden no representar una certeza estadística en la actualidad. Por ejemplo,

Con relación al estado de las viviendas la encuesta indica que en los distritos de Granadilla y Tirrases el 10,7% y el 13,6% respectivamente de sus habitantes presentan necesidades básicas insatisfechas por deficiencias en las paredes, techo o pisos; así mismo reportan los mayores porcentajes de hacinamiento de todo el cantón (4% y 6%). En contraste el porcentaje de NBI y de hacinamiento en el distrito de Sánchez es del 0% mientras en Curridabat es del 5,8% (NBI) y 3% (hacinamiento). (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012, p.40)

No es coincidente que en algunos distritos se observe un “crecimiento habitacional desordenado” como parte de los fenómenos migratorios en los que no hay garantía de condiciones mínimas y básicas de vida digna, seguridad y salubridad de sus habitantes. (Municipalidad de Curridabat, 2012). En valores absolutos, con excepción de San José, los cantones con más población en AI [Asentamientos Informales] son Desamparados, Curridabat, Alajuela, La Unión y Limón, con valores superiores a los 15 mil habitantes e inferiores a 19 mil” (FUPROVI, 2018, p.50)

Otro dato relevante, se refleja en los índices de pobreza donde hay una brecha notable entre distritos, mientras en Sánchez no se reportan índices de pobreza, en Tirrases un 18% de los habitantes de la zona

se encuentran en pobreza y un 7% en pobreza extrema, así como en Granadilla con un 17% de pobreza y un 3% de pobreza extrema. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012)

En el ámbito educación, según la encuesta de hogares del año 2012, tan solo un 33% de las jefaturas de hogar tenían un nivel de formación primario y un 2% no tenían ningún tipo de estudio, mientras que un 37% contaba con educación universitaria o postgrado. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012)

En materia de seguridad, para el año 2018, reporta una ocurrencia de 850 delitos relacionados con asaltos, hurtos y robos y solamente una violación o tentativa de, siendo de los tres cantones el que registra una menor cantidad y según una encuesta realizada a 2030 personas, la población indicó necesitar:

la recuperación de espacios públicos, los cuales deben ser espacios neutros, con menor grado de testosterona y aptos para todos los miembros de la comunidad; concientización sobre la cultura de paz y perspectiva de género; jóvenes con más oportunidades laborales y educativas; acceso a educación técnica y habilidades blandas; descentralización de las acciones educativas, recreativas y administrativas para que puedan encontrarse en todos los distritos; mejora de las vialidades; ampliación de los centros de desarrollo humano, entre otros. (Municipalidad de Curridabat, 2018, p.26)

Respecto a la salud, se “ubican a las enfermedades cardiovasculares como la principal causa de muerte en todo el cantón, (...) la segunda causa de muerte se debe a tumores malignos (...) seguido de muertes por infarto agudo al miocardio” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012, p.49). En la actualidad, Curridabat se encuentra entre los 5 cantones con mayor reporte de casos COVID en la provincia de San José (2410 casos). (Nación.com, 3 de noviembre 2020)

En Curridabat según el Ministerio de Cultura y Juventud (2016) en su *Documento Macro del PLL*, se identifican como debilidades “la intensidad del déficit alimentario, hacinamiento, calidad de vivienda, tasa de robos y asalto, matriculación en educación primaria y secundaria, libertad de asociación e inclusión de migrantes” (p.18), lo que resulta coincidente con los índices y estadísticas expuestos anteriormente.

Finalmente, respecto al acceso a la cultura, sólo un 4% de la población expresa hacer alguna actividad artística, coincide que el distrito donde se presenta con mayor incidencia este porcentaje es Sánchez,

situación que podría estar relacionada con la capacidad económica de la población. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012)

Existe una fuerte demanda de programas de acceso gratuito que faciliten el ejercicio del derecho a la cultura y las artes, que en la actualidad se ven limitados principalmente al espacio del Centro Cultural y la Biblioteca Municipal, ubicados en el distrito de Curridabat en tiempos que cubren únicamente los horarios en los cuales la mayor parte de las personas laboran o estudian. En la totalidad de los distritos se encuentran infraestructuras comunales que están subutilizadas y que podrían albergar programas descentralizados de formación y expresión cultural que promuevan el arraigo, la convivencia pacífica y el encuentro ciudadano. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012, p.51).

En conclusión, de este apartado, puede visualizarse cómo los tres cantones presentan condiciones socioeconómicas y culturales distintas que responden a dinámicas propias de cada zona geográfica, sin embargo, se asemejan respecto a necesidades en diversos ámbitos para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas que les habitan.

Resultados obtenidos

Antes de proceder al análisis de la información, se presenta a continuación una serie de datos relevantes encontrados, que se agrupan en tres categorías: resultados sobre la población, resultados sobre los cursos bajo el enfoque de circo social y resultados sobre la EDTC.

Resultados sobre la población

Población indirecta

Gracias a la información brindada por la Escuela de Danza, Teatro y Circo, se logró recopilar datos sobre edades, zona de residencia, y sexo, contenidos en las listas de asistencia a los cursos regulares de la EDTC del III Ciclo 2020, para un total de 136 personas entre los 4 y 36 años.

Algunas reflexiones expresadas por las personas facilitadoras de los cursos regulares sobre la población indirecta, es que presentan algunas necesidades como: conocimiento de sí mismos, solidaridad, socialización, expresividad, autoconfianza, autoestima, trabajo en equipo, verbalización, seguridad, capacidad de atención y concentración, amor propio, empatía, solidaridad, respeto. También las

personas facilitadoras describieron en una palabra a esta población como: “hambrienta” (referente al conocimiento), diversa, encantadora, amorosa, luchadora y hermosa.

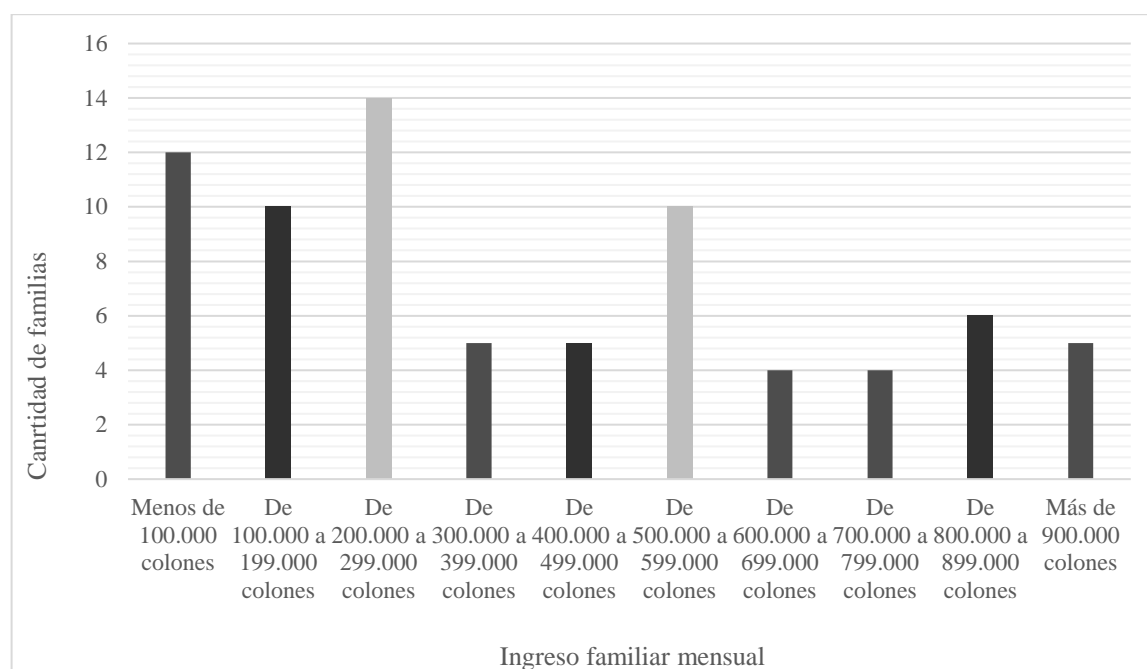
Aunado a ello, gracias a una encuesta realizada a las familias de las personas participantes de los cursos regulares, se logró obtener información de 75 de ellas sobre: ingresos socioeconómicos, situación laboral de la jefatura, escolaridad de la jefatura, lugar de residencia, acceso a internet y dispositivos electrónicos.

En cuanto al sexo, se registra una notoria mayoría de mujeres respecto a hombres en la asistencia a los cursos regulares (85%). El rango de edades más determinante en la asistencia es entre los 8 y 12 años (38%), seguido por las personas entre los 4 y 7 años (25%) y en un tercer lugar, las personas con edades entre los 19 y 25 años (14%). Un 10% de la población asistente tiene entre los 25 y 36 años, seguida por aquella entre los 16 y 18 años. Finalmente, quienes menos asisten a los cursos regulares, son las personas que tienen entre los 13 y 15 años (5%).

Las zonas de procedencia de estas personas son los cantones de Alajuela, Aserrí, Curridabat, Desamparados, La Unión, Orotina y San José, a pesar de que el área de influencia y atención del PLL se refiere únicamente a tres de ellos. De los cantones énfasis del Parque, se ubican con mayor presencia poblacional Desamparados (57%) y La Unión (32%), y solamente un 3% proviene del Cantón de Curridabat. El 8% restante corresponde a los demás cantones.

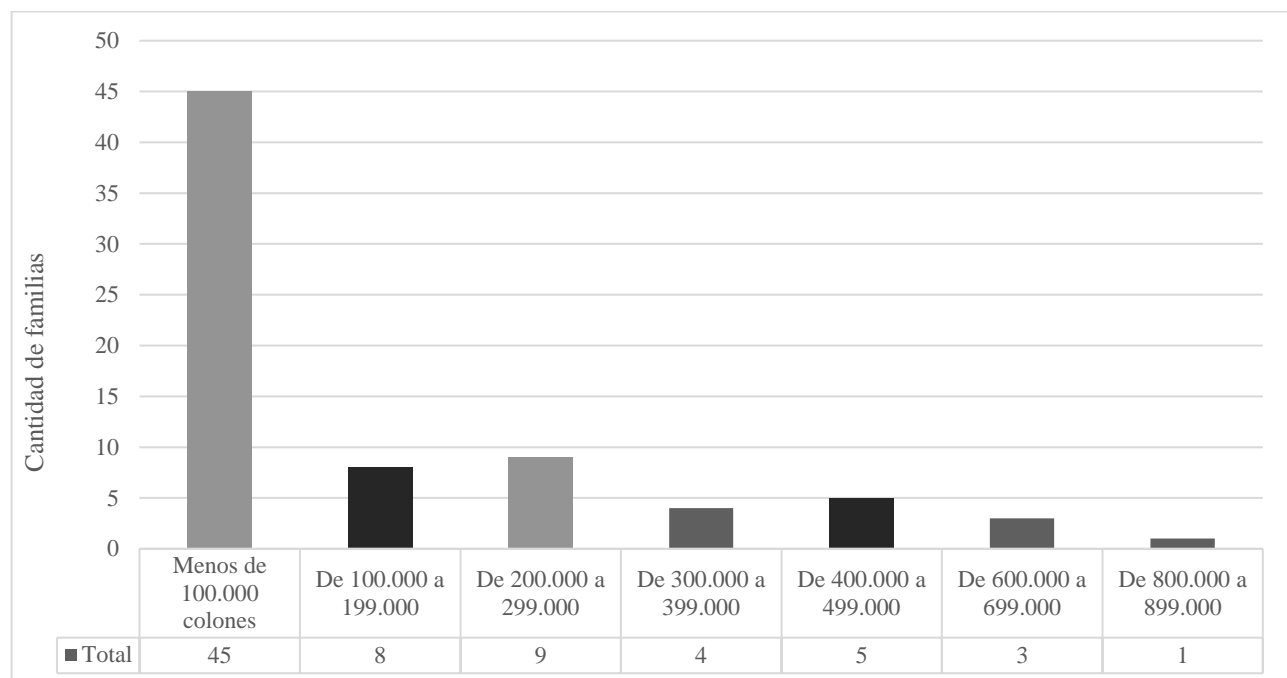
Respecto a la información socioeconómica de las 75 familias, más de la mitad de las jefaturas reportan vivir con ingresos entre los 0 y 399.000 (41), 14 familias tienen ingresos entre los 500.000 y 600.000 colones, y 15 reportan ingresos más altos que los 700.000 colones. (*Ver gráfico 1*)

Gráfico 1: Cantidad de familias según ingreso mensual. Población asistente a los cursos regulares de la Escuela de Danza, Teatro y Circo. Parque La Libertad. 2020



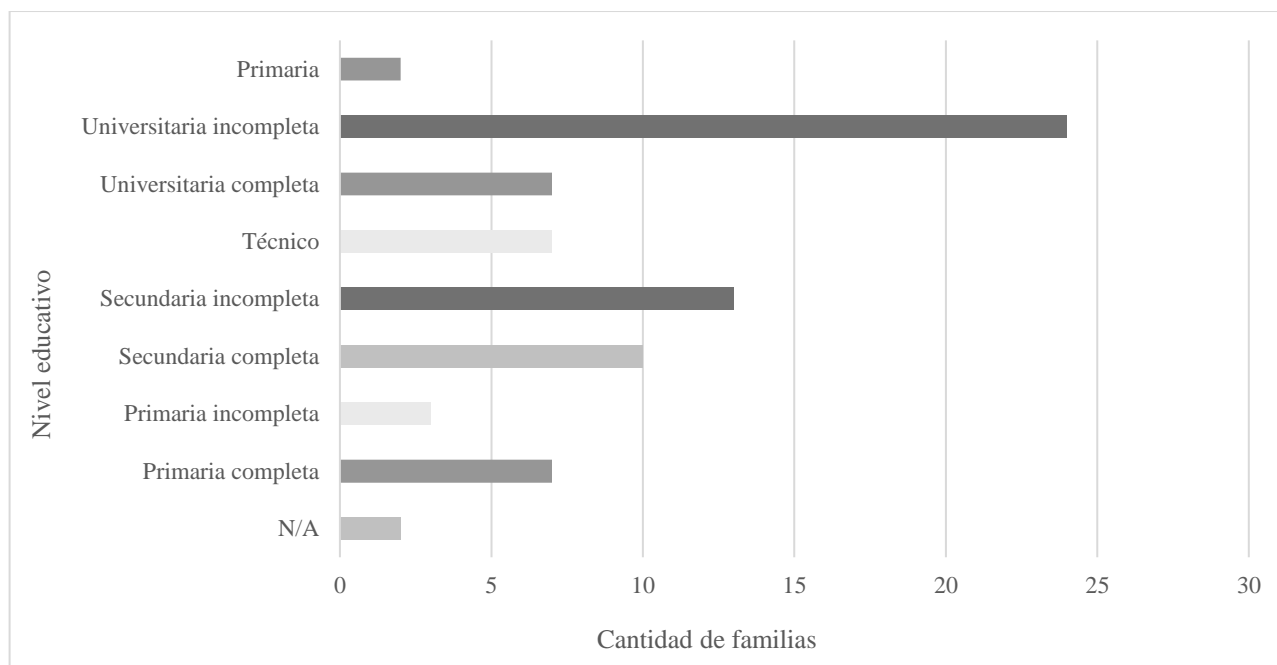
Los recursos económicos con los que cuentan después de cubrir sus necesidades básicas los reportan de la siguiente manera: 45 familias no cuentan con dinero sobrante, 21 núcleos familiares tienen libre entre los 100.000 y 200.000 colones y solamente 9 familias cuentan con recursos mayores a los 300.000 colones en adelante, luego de cubrir rubros como educación, vivienda, salud, trabajo. (Ver gráfico 2)

Gráfico 2: Cantidad de familias según dinero libre luego de cubrir salud, vivienda, educación, trabajo. Población asistente a los cursos regulares de la Escuela de Danza, Teatro y Circo. Parque La Libertad. 2020



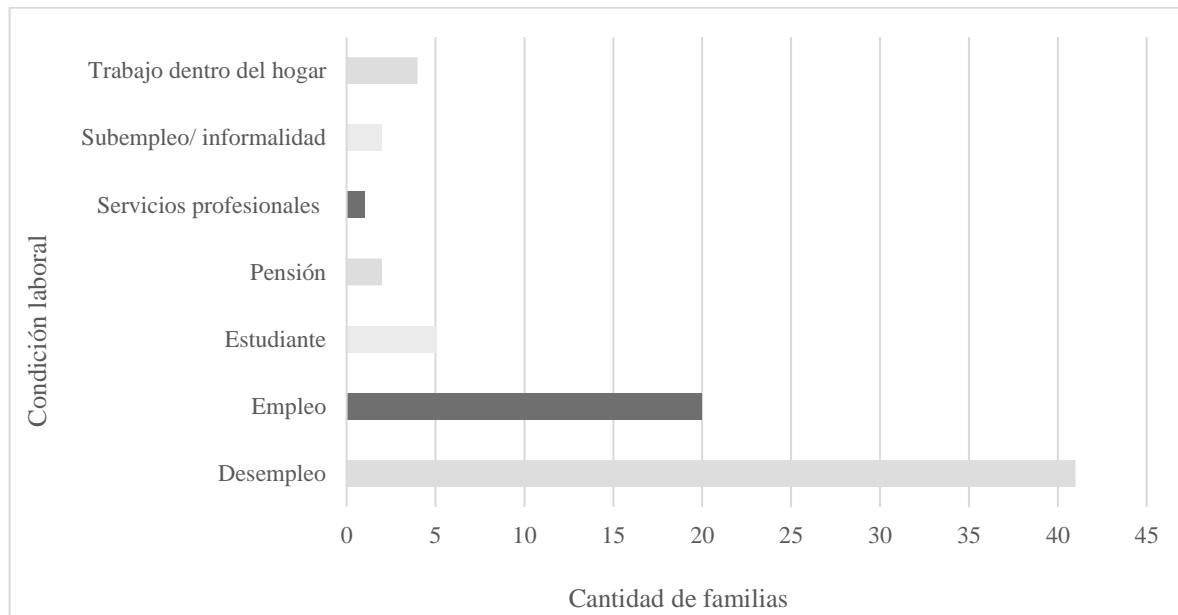
En su mayoría las jefaturas de hogar cuentan con educación universitaria incompleta (24 familias), seguido de la cantidad que no terminó la secundaria (13 personas). Del resto se ubican 3 personas con primaria incompleta, 9 personas con primaria completa, 10 con secundaria completa, 7 personas con educación técnica y universitaria completa y 2 personas no reportaron ninguna información. (Ver gráfico 3)

Gráfico 3: Cantidad de familias según nivel educativo de las jefaturas de hogar. Población asistente a los cursos regulares de la Escuela de Danza Teatro y Circo. Parque La Libertad. 2020



Respecto al empleo, 41 familias cuentan con jefatura de hogar desempleada, 21 reportan tener empleo, 2 trabajan desde la informalidad, 5 personas son estudiantes, 2 pensionadas y 4 indican trabajar dentro del hogar, según los datos presentados a continuación. *(Ver gráfico 4)*

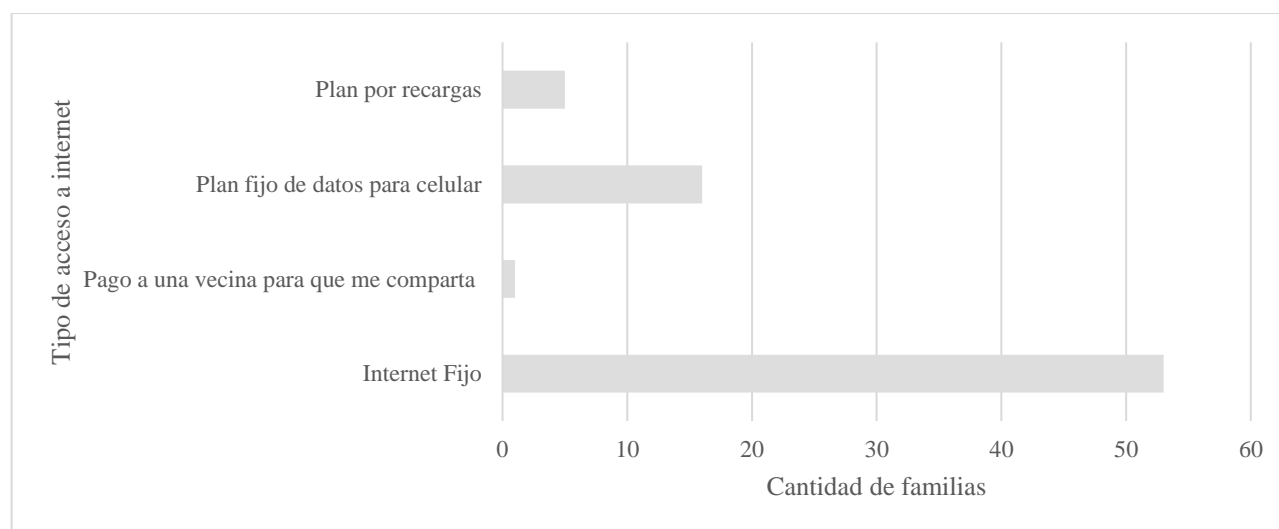
Gráfico 4: Cantidad de familias condición laboral. Población asistente a los cursos regulares de la Escuela de Danza, Teatro y Circo. Parque La Libertad. 2020



Los núcleos familiares están constituidos en su mayoría por 4 personas (35%), seguido de las familias con tres personas (23%). Un total de 13 familias (17%) son constituidas por 5 personas, siete familias (9%) por 2 personas, 4 familias (5%) por siete personas y dos familias tienen un núcleo de seis personas (2%).

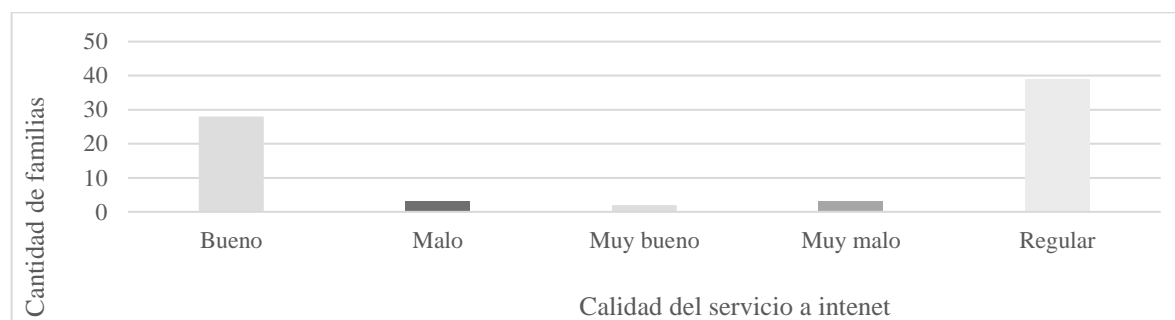
En relación con el acceso a internet, el 71% cuenta con acceso fijo y un 21% utiliza plan de datos, y solamente un 45% reporta tener acceso a computadora y celular, versus un 33% que únicamente cuenta con teléfono móvil. (Ver gráfico 5)

Gráfico 5: Cantidad de familias según tipo de acceso a internet. Población asistente a los cursos regulares de la Escuela de Danza, Teatro y Circo. Parque La Libertad. 2020



Un 52% de la población califica el acceso a internet que recibe como “regular”, 28 familias (37%) como un servicio bueno, un 8% recibe un servicio malo o muy malo y solamente un 3% califica la calidad como muy buena. (Ver gráfico 6)

Gráfico 6: Cantidad de familias según calidad del servicio de internet. Población asistente a los cursos regulares de la Escuela de Danza, Teatro y Circo. Parque La Libertad. 2020



A modo resumen, se presenta una ilustración con los principales datos estadísticos sobre la población. (Ver ilustración 5)

Ilustración 5: Principales estadísticas sobre la población indirecta. Escuela de Danza, Teatro y Circo. 2020



Fuente: Encuesta realizada por la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad. 2020.

Población directa

Del total de las 9 personas participantes del proceso de consulta, se obtuvo información relevante con respecto a años de laborar en la institución, formación y sus fortalezas, así como aspectos de mejora. Es importante recalcar, que la población facilitadora (en el periodo de elaboración de este diagnóstico 2020-2021) fue fluctuante, ya que constantemente se realizan cambios en el equipo dentro de la EDTC.

De las personas participantes del proceso, en su mayoría tienen más de 3 años de trabajar en el Parque; del resto, tres personas han estado menos de 1 año y dos personas tienen entre 1 y 2 años de laborar para la institución.

Estas personas cuentan con formación en diversas disciplinas: danza, docencia, pedagogía, artes dramáticas, sociología y bachillerato en secundaria. Además, refieren contar con experiencias en educación no formal como: circo social, entrenamiento, movimiento humano, talleres independientes sobre artes escénicas, gimnasia, entre otros.

Del total, un 71% refiere haber tenido alguna experiencia y acercamiento en pedagogía, versus un 29% que indica no tener conocimientos en esta área. (*ver anexo #7*). Todas ellas fueron capacitadas durante una semana, bajo la modalidad propuesta por el Cirque Du Monde, a través de la metodología propia del circo social y el método tándem. En el periodo 2020, recibieron dos capacitaciones de reforzamiento de temáticas del circo social, sin embargo, no han recibido capacitación respecto a otros contenidos que aborden el área social.

Esta población identifica en sí misma, aspectos valiosos para el aporte en su trabajo como personas facilitadoras, se registró en este sentido: su experiencia, creatividad, empatía, amor, lucha, fuerza y escucha. Asimismo, las fortalezas que identificaron en sí mismas/os fueron: compromiso, jovialidad, creatividad, formación académica, facilidad de palabra, capacidad para la enseñanza y sus resultados, adaptabilidad, energía y actitud. Como parte de su mayor potencial en el cuerpo identificaron diversas partes que pueden observarse en la ilustración 6.

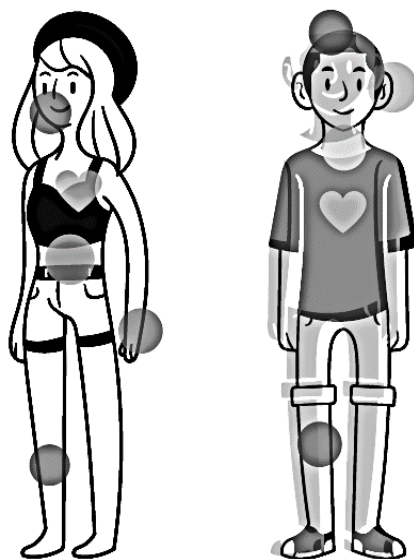
La población reconoce como aspectos de mejora para su desempeño profesional: el estrés, el manejo de la institucionalidad, la escucha, la observación, la ansiedad, los insumos de trabajo, la paciencia, la sistematización de los procesos, la comunicación y mayor capacitación, empero, muestra amplia disposición al aprendizaje y cuenta con recursos personales importantes para trabajar habilidades sociales.

Dentro de las necesidades que las personas facilitadoras identifican sobre sus conocimientos respecto a circo/arte social y habilidades para la vida, se registran los siguientes: relación entre las disciplinas (arte y trabajo social), problemáticas sociales, fundamento teórico y académico, capacitación con respecto a discapacidad, conceptualización, insumos y herramientas didácticas sobre habilidades para la vida.

Asimismo, los insumos que consideran necesarios para desempeñar su trabajo en función de la aplicación del arte/circo social en los cursos que imparten, son: la necesidad de simplificación de los procesos burocráticos, el acceso y facilidad de compra para materiales didácticos, juegos/técnicas para la clase, mejora en la comunicación institución/facilitadores.

Respecto a necesidades de capacitación en general para desempeñar mejor su labor dentro del espacio PLL, nombraron: lenguaje de señas, niveles funcionales de las personas con discapacidad, herramientas y técnicas ocupacionales, inteligencia emocional, enseñanza creativa, progresión personal, adolescencia, herramientas pedagógicas.

Ilustración 6: Identificación de fortalezas en el cuerpo. Población facilitadora de los cursos regulares. Escuela de Danza, Teatro y Circo. 2020.



Fuente: Taller realizado en el mes de mayo 2020 con personas facilitadoras de la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad.

Resultados sobre los cursos bajo el enfoque del Circo social

Mediante las sesiones que se brindan dos veces por semana, de hora treinta cada una, las personas facilitadoras trabajan con el estudiantado, idealmente a través de un objetivo artístico y un objetivo social, tal y como lo estipulan los manuales del Cirque de Monde. El objetivo de las sesiones consiste en ofrecer las bases de la pedagogía del circo social en la que se potencien sus capacidades y habilidades, a través de proyectos que enlacen las comunidades y sus entornos sociales, logrando un mejoramiento de la calidad de vida de las personas participantes.

Por ejemplo, según la descripción del curso propiamente de circo social,

Se maneja una perspectiva teórico-práctica en las que las y los estudiantes tienen un aprendizaje experiencial y desarrollan un proyecto de circo social enfocada a poblaciones en condición de vulnerabilidad, la importancia de las asociaciones para trabajar una problemática en conjunto, la importancia de la continuidad en el tiempo para influir en un cambio y así mismo elementos pedagógicos que involucran el aprendizaje experiencial, espacios lúdico y seguro, factores de resiliencia y el trabajo con población vulnerable. (Escuela de Danza, Teatro y Circo, 2019, p.1)

A pesar de que el método tándem pretende la actuación de dos profesionales en las sesiones (arte y trabajo social) actualmente los cursos se desarrollan únicamente con la facilitación de la persona artista debido a una serie de factores institucionales como recursos, capacidad institucional, planteamiento de los talleres, entre otros, lo cual genera una modificación del método de aplicación propuesto por el Cirque du Monde.

Para la contratación de las personas facilitadoras artistas es requisito: haber cursado la capacitación con el Cirque de Monde, tener un alto nivel en la disciplina artística que desarrollen, construir un vínculo con la comunidad, la población a cargo, y tener un perfil profesional sensible a las necesidades sociales.

Actualmente, se trabaja para cada curso con una planificación de ciclo, así como con la presentación de informes por parte de las personas facilitadoras de manera mensual. Al realizar una revisión de los programas elaborados en los distintos cursos, no se encuentra una unificación de la presentación de dicha planificación y propuesta pedagógica, sin embargo, existe un documento llamado *Requisitos para recepción de propuestas para Talleres Artísticos* que se les brinda a las personas facilitadoras con los siguientes requerimientos: justificación, objetivos generales y específicos, metodología, contenidos, cronograma desglosado por día con los contenidos y actividades a desarrollar, perfil de participantes (cantidad que pueden participar, edades, sexo), fechas propuestas de inicio y finalización de la propuesta, requisitos (materiales, equipo, etc.), resultados esperados, honorarios y CV. (Parque La Libertad, 2020)

El formato utilizado para los informes mensuales contiene (según las mallas brindadas por la EDTC): objetivos, logros, retos, estrategia para superar el reto, minuta, observaciones y sugerencias. (Escuela de Danza, Teatro y Circo, 2020).

Con respecto al diagnóstico inicial de la población, no todas las personas facilitadoras refieren efectuarlo. Las personas que mencionaron que sí lo llevan a cabo, recopilan algunos elementos como: aspectos cognitivos, psicomotores, motora, edades, intereses, gustos, expectativas del curso, expresión vocal y corporal, lecto-escritura, datos de contacto. Elaboran también un excel con información personal con datos como padecimientos o enfermedades, edad y lugar de procedencia.

Dentro del método tándem, según el *Cuaderno del Participante* (Cirque su Soleil, 2014) en la malla de planificación de sesiones, se retoma el trabajo de objetivos técnicos en conjunto con el trabajo de objetivos sociales; sin embargo, no se logra observar en dicho documento la conceptualización de éstos. Existe un documento llamado *Guía para el formador en circo social*, empero, no logra encontrarse a disposición para consulta, por lo que, más allá de la mención realizada en el cuaderno del participante de los “objetivos sociales”, en el material del Cirque du Monde, no se encuentra mayor información que brinde insumos de capacitación sobre objetivos sociales para las personas facilitadoras.

Lo más cercano que se encuentra a una conceptualización de objetivos sociales dentro de los documentos elaborados por el Cirque du Soleil, se encuentra en la *Guía para el Trabajador Social* (2011) en la que se menciona una serie de factores que devienen de las habilidades para la vida y que se trabajan desde esta metodología: fortalecer el desarrollo de la autoestima, favorecer el desarrollo de la autonomía y la autorregulación, favorecer el desarrollo del sentimiento de pertenencia y del espíritu de solidaridad, favorecer el desarrollo del espíritu ciudadano, favorecer el desarrollo de cualidades comunicativas, favorecer el control de la toma de riesgos, favorecer el desarrollo de la condición física, favorecer el florecimiento de la marginalidad creativa, valorizar la diversidad, favorecer la integración socioeconómica, y que el circo social sea un tutor de resiliencia. (Lafortune y Bouchard, 2011)

Al realizar una revisión sobre las mallas de planificación, se encuentra que hay un planteamiento del trabajo en las sesiones de un objetivo técnico y un objetivo social; al consultar dentro de la encuesta realizada a las personas facilitadoras qué objetivos integran dentro de la planificación que formulan para los cursos, se indicaron los siguientes:

- Reconocer, aceptar y respetar el cuerpo propio y el de otras personas.
- Ampliar las capacidades corporales necesarias para la vida.
- Desarrollar la resiliencia para la resolución de conflictos y el valor de la perseverancia como manera de fomentar la superación personal.
- Integrar al colectivo, trabajo en equipo, comunidad.

- Desarrollo autoconfianza, empoderamiento, trabajo en equipo, constancia, disciplina, no tener miedo al fallo, comunicación no verbal, y más.
- Disciplina, perseverancia, tolerancia, paciencia, coraje, valor, decisión, respeto, compañerismo, empatía, humildad, aceptación.
- Incentivar el autoconocimiento y la autonomía de las personas participantes
- Desarrollar habilidades físicas
- Promover un ambiente sano y seguro para compartir
- La observación de las habilidades blandas dentro y su reflexión fuera del circo
- Objetivos técnicos y sociales

Y, al consultar a las personas facilitadoras el significado del circo social, surgieron en su mayoría palabras como: experiencias, habilidades, herramientas, vida y personas. A su vez, indicaron que se puede aplicar desde los cursos que imparten, de las siguientes maneras:

- “Tomando en cuenta las situaciones y los intereses de las participantes por medio de la metodología, dinámicas y reflexiones.”
- “En la relación de los objetivos técnicos de la clase con objetivos sociales. Por ejemplo, si vamos a trabajar la improvisación para ello debemos liberar la mente y cuerpo de tensiones”
- “A través de actividades lúdicas”
- “Generando metáforas y reflexiones de conceptos necesarios para lograr los elementos, no solamente a nivel físico sino emocional”
- “El uso de la creatividad como herramienta en los procesos pedagógicos aplicada en los talleres”

Resultados sobre habilidades para la vida

Propiamente en el abordaje de esta temática dentro de los cursos regulares y el método tándem del circo/arte social en el PLL, se identificó que el 88% considera que las habilidades para la vida tienen relación con el circo/arte social; sin embargo, en su mayoría (66%) refieren no conocer los diversos enfoques sobre habilidades para la vida. Asimismo, se visualiza una comprensión básica de las habilidades para la vida, plasmada en la construcción del siguiente concepto grupal que se llevó a cabo en la sesión 2 (*ver anexo #7*): “Desarrollo del aprendizaje emocional y psicosocial, por medio de una serie de herramientas, aptitudes y capacidades para enfrentar los retos de la vida”.

Aunado a esto, refirieron en los talleres, que las habilidades para la vida pueden trabajarse dentro del circo social de las siguientes formas:

- “Relacionando las temáticas del curso con alguna habilidad para la vida, buscándole una significación dentro de las experiencias de vida fuera del espacio del curso, por medio de las dinámicas y actividades en las clases.”
- Relacionando los objetivos técnicos con los objetivos sociales”
- “Poniendo las pilas en práctica en cada clase y curso”
- “Ya se trabajan en todos los cursos en algo que está intrínseco en los procesos”
- “Acompañando a los participantes en el camino de la frustración, el compañerismo y la técnica, con énfasis en la superación de obstáculos tanto físicos como sociales, usando la creatividad para mostrar escenarios que todos podríamos enfrentar de maneras más lúdicas”
- “Por medio de reflexiones para lograr los retos propuestos en las sesiones”
- “Considero que están inmersas en los objetivos sociales de los cursos y, por lo tanto, se trabajan de manera intrínseca con el trabajo técnico del arte”
- “Generando experiencias a partir de las técnicas de circo ligadas con determinado tema, generando la reflexión”

Respecto al trabajo de las habilidades sociales dentro de la planificación de los cursos regulares, uno de los resultados obtenidos en los talleres en relación con algún ejercicio que las personas facilitadoras identificaran como progresivo en sus cursos, vinculado al trabajo de habilidades para la vida, ellos y ellas detectaron logros en la población como el manejo de tensiones y estrés, autoconocimiento y empatía, perseverancia ante las dificultades para lograr los sueños o aspiraciones, tolerancia a la frustración con la creatividad y la expresión para generar comunidad, escucha activa, empatía, comprensión, trabajo grupal y en equipo, confianza hacia el grupo y conciencia de cuidado de las demás personas, comunicación, comprender la realidad de otras personas ayuda para la tolerancia y respeto, así como facilidad y deseo de hablar y comunicarse.

Se tiene entonces desde la población, una comprensión sobre el circo/arte social como agente generador de mejoras en la calidad de vida de sus participantes a través de diversos pilares como el aumento de autoestima, confianza en sí mismo/a, escucha, autoconocimiento en una potencialización de la integridad humana en contextos socioculturales de exclusión y riesgo “al dar paso a la libertad y a la creatividad, exigiendo a la vez tenacidad, perseverancia y disciplina.” (Cirque du Soleil, 2011, p.14)

A pesar de tener un acercamiento a la temática, la población enfatiza en la necesidad de profundizar el conocimiento sobre habilidades para la vida, para lograr una implementación desde el conocimiento teórico, ya que en su mayoría han abordado la temática desde la práctica.

Análisis de resultados

En este apartado se presenta un análisis de la información a través de la triangulación de los datos recopilados a lo largo del proceso investigativo. Los resultados obtenidos se organizan a la luz de categorías que emergieron de las consultas realizadas y que permiten una comprensión de los fenómenos sociales en su contexto histórico.

Vulnerabilidad social

Se parte de la categoría vulnerabilidad social, la cual puede comprenderse como un estado de indefensión que ha sido recreado por los escenarios propios del capitalismo, en el que se encuentran siempre con mayor exposición las poblaciones en condición de pobreza y por ende repercute en el ejercicio de derechos humanos y el desarrollo de habilidades para la vida. Ante esta conceptualización, se sustrajeron estadísticas e información relevante obtenida en el contexto, que evidencian que la vulnerabilidad social presente en los cantones de interés, no solo se ha demarcado por la coyuntura nacional a raíz de la pandemia por COVID-19, sino por un devenir histórico que ha golpeado de manera sistemática el acceso a la educación cultural en estas poblaciones. Esta información se recabó en el entendido de que la vulnerabilidad social, se constituye por una serie de factores múltiples y diversos, que se modifican y repercuten de manera directa en dos componentes, el primero tiene que ver con la “inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico social de carácter traumático.” (Pizarro, 2010, p.11). En este diagnóstico, los eventos traumáticos se dan por entendido, además, como una serie de impactos que cada vez más limitan su libertad.

¿Y por qué hablar de la libertad ahora? Porque la vulnerabilidad social tiene estrecha relación con la “posibilidad de resistir desde prácticas de libertad que configuran el cuerpo y la mente humanas como territorios de emancipación.” (Elizalde, 2010, p.15)

La comprensión de un mundo cada vez más sistematizado y condicionado que supere las alegorías que nos presenta una realidad sustanciosa en el consumo, la inmediatez, el estar presente (y en este contexto en la virtualidad) y complaciente en la tarea “productiva”, tiene que ver estrechamente con el segundo componente de la vulnerabilidad (Pizarro, 2010) sobre “el manejo de recursos y las estrategias que

utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento” (p.11), que en cierta medida permiten alcanzar “grados de libertad” (Elizalde, 2010).

Esta categoría, permite dar cuenta de las condiciones y adaptaciones a las que se ve sometida la población y las causalidades propias del modelo socioeconómico, más allá de la explicación factorial y suma de consecuencias propias de la pobreza, en sus diversas dimensiones como: el trabajo, el capital humano, capital físico del sector informal y las relaciones sociales (Pizarro, 2011).

Un ejemplo de ello es que, en una coyuntura como la actual, donde las relaciones sociales son mediadas por la virtualidad y el acceso a internet, de las familias encuestadas por la EDTC solo la mitad (52% de la población) califica el acceso a internet que recibe como “regular”, y un 21% utiliza plan de datos para celular (limitado según plan y recarga de la línea telefónica) que depende del ingreso socioeconómico; por tanto, los grados de libertad se ven coaccionados por la capacidad de estar presentes o no, en este contexto histórico donde los cambios tecnológicos demandan mayor poder adquisitivo en determinadas circunstancias (Elizalde, 2010). En este caso el acceder a diversas formas de relacionarse a través de la digitalización presenta una inequidad, por ejemplo, la brecha de conectividad que pueden tener las personas con un plan de datos versus quienes cuentan con internet fijo.

Nos encontramos entonces con la paradoja de que para desplegar la mentada libertad de elección en el consumo presente, reducimos nuestros grados de libertad futura y paralelamente adquirimos bienes que nos confieren en el presente mayor calidad de vida comprometiendo nuestro bienestar futuro. ¿No estaremos por medio de estos mecanismos sociales avanzando hacia una obsolescencia del futuro? (Elizalde, 2010, p.204)

Es aquí donde el concepto aparece como una calidad analítica superadora de otras como pobreza o exclusión (la cual se abordará posteriormente), ya que al revestirse de “un carácter dinámico y multidimensional, permite conocer con mayor nivel de detalle las formas en que se concretizan las tendencias expulsivas del sistema.” (Labrunée y Gallo, s. f., p.138)

Al ahondar sobre estas tendencias expulsivas del sistema, resulta fundamental abordar la brecha de género existente que se identifica en la población, la cual es producto no sólo de un sistema capitalista, sino del patriarcado, el cual se expresa en todas las esferas de la cotidianidad. A continuación, algunos elementos relevantes al respecto de este análisis.

Desigualdad de género

Las estadísticas son sumamente esclarecedoras en términos de exclusión y desigualdad de oportunidades que tienen las mujeres frente a los hombres. Prueba de ello son los índices arrojados por el índice de Desigualdad de Género Cantonal (PNUD, 2020) donde los tres cantones de interés, reflejan tasas donde existe la desigualdad con respecto al acceso a la educación de las mujeres: todas se encuentran con porcentajes menores respecto a los hombres, en la finalización de la secundaria.

Lo mismo sucede con la tasa de participación de éstas en la fuerza de trabajo, a modo de ejemplo, en el cantón de Desamparados y La Unión, esta fuerza representa un 75% a nivel masculino frente a un 50% de participación femenina, generando una “segregación vertical, donde las mujeres acceden a los escalones más bajos en la estructura ocupacional” (Volio, 2008, p.72) No es casual,

que sean las mujeres las que engrosan las cifras de personas en paro y que sean éstas las que acceden a trabajos a tiempo parcial y/o mal remunerados. Dadas las responsabilidades domésticas que las mujeres deben asumir, se ven obligadas a aceptar empleos con jornadas a tiempo parcial o que se encuentren cerca de sus hogares para facilitar la atención de las personas a su cargo. (Volio, 2008, p.71)

Asimismo, la participación política donde un cantón como Curridabat, a pesar de ser de los mejores posicionados en este índice, reporta un 42% de participación de mujeres en regidurías, frente a un 58% de hombres. Lamentablemente, no se registran dentro de las estadísticas brindadas por la EDTC, la cantidad de jefaturas femeninas en los hogares que podría dar una luz aún mayor de las condiciones de la población, esta ausencia es reflejo de la necesidad de avanzar con más fuerza, hacia la identificación certera de la población y sus condiciones, asimismo, manifiesta que los parámetros de género siguen siendo poco contemplados en las estadísticas institucionales.

No obstante, en términos de participación de mujeres en las áreas artísticas, la asistencia a los cursos dentro del Parque La Libertad es mucho mayor de población femenina (un 85%), lo que representa una oportunidad para trabajar diversos aspectos que les permitan alcanzar un mayor nivel de participación social, política y económica. Como menciona Volio (2008)

La categoría de género también es política en tanto, su adopción por parte de la sociedad y sus instituciones, requiere de acciones políticas concretas en donde se negocien nuevas y mejores

condiciones, sobre todo para las mujeres, y se busque de manera concreta, disminuir las brechas de desigualdad existentes. (p.55)

Además, según el *Informe Anual del Parque La Libertad* (Fundación Parque La Libertad, 2020) se han realizado esfuerzos importantes en materia de género como los programas sobre empoderamiento y desarrollo personal, el programa de prevención de violencia de género y empoderamiento de género, donde a través de plataformas digitales, brindaron herramientas a “56 mujeres mayoritariamente de las comunidades de Los Guido y La Capri de Desamparados, y Río Azul de La Unión de Tres Ríos” (Fundación Parque La Libertad, 2020, p.22) y también se impartió un programa para la promoción de mujeres empresarias. Empero, es necesario retomar un enfoque de género en los programas de corte artístico dentro de la EDTC.

Exclusión social

Resulta necesario abordar la exclusión social en este análisis, como una “zona” de extensión de la vulnerabilidad en la que se materializa la “fragilización de los soportes relacionales que aseguran la inserción en un medio en el que resulte humano vivir” (Castel, 1992, s.p.). Asimismo, es importante resaltar la estrecha conexión de la vulnerabilidad social con la exclusión social, como un proceso de acumulación en el que se superponen y combinan factores de desventaja (Subirats, 2004). En dicho sentido, se entrelazan factores como la garantía de servicios básicos, desempleo, educación, ingresos económicos disponibles para la recreación o cultura, entre otros.

Prueba de ello es que, de las 75 familias reportadas en la encuesta, un 60% exterioriza tener disponible menos de 100.000 colones del ingreso familiar, después de cubrir salud, vivienda, educación, trabajo, lo que implica que en estos núcleos familiares no existen mayores posibilidades de acceso al desarrollo cultural, artístico, deportivo o recreativo, ya que sus ingresos no lo permiten, es decir la exclusión social se relaciona de manera directa con el poder adquisitivo y por ende con los parámetros sobre la pobreza.

Pobreza

El análisis de la pobreza ha tenido su raíz histórica en mediciones centradas en aspectos mercantiles, con una serie de limitaciones y restricciones; incluso la teorización referente que se ha producido, deviene de una raíz meramente economicista y de análisis de ingresos y egresos, basada en parámetros como la línea de pobreza. Sin embargo, la pobreza tiene relación directa con la calidad de vida y el ejercicio/satisfacción de las necesidades básicas y como se observó en el apartado anterior, la pobreza

puede expresarse como “vulnerabilidad humana”, ya sea en la faz interna (la familia) o en la faz externa (la sociedad) (Rozas en Rotondi, 2000).

Por tanto, la pobreza debe entenderse como un fenómeno multifacético e histórico, que se expresa en todas las esferas de la vida de maneras distintas y en diferentes dimensiones. (Trejos, 2001). Para efectos de este diagnóstico, la pobreza se comprende como “una condición inhumana y antidemocrática que priva de bienestar total a millones de personas” (Fernández, 1996, p.4) y que, por ende, impide el ejercicio de los derechos humanos.

Frente al surgimiento de la pandemia por el COVID-19 a inicios de 2020, la economía sufrió una decaída significativa afectando la condición de vida de quienes ya tenían una situación de pobreza y pobreza extrema. Respecto al trabajo, “la población desempleada para el trimestre abril –junio de 2020 fue de 551 mil personas, aumentó estadísticamente en forma interanual en 256 mil personas.” (INEC, 2020, p.14). Solamente en la zona urbana a la cual pertenecen los tres distritos de interés, se estimó que hubo 429 mil personas desempleadas. (INEC, 2020). La disminución en términos de empleo se dio principalmente en las personas con las siguientes características: en su mayoría en grupos de edad entre 25 a 34 años (30,9 %) y 45 a 59 años (28,6 %); con nivel educativo de secundaria incompleta o menos (68,5%); que principalmente trabajaban por cuenta propia o tenían su negocio (67,0 %); en jornadas de trabajo superior a las 40 horas por semana; y mayoritariamente en empleos de tipo informal (72,5 %).

En el caso concreto de la población indirecta que encuestó la EDTC, respecto al trabajo y la informalidad, como otra dimensión de la vulnerabilidad social, se encuentra que el 55% de las personas encuestadas se encuentran desempleadas y un 3% reportan trabajar en la informalidad, lo que demuestra que la condición país repercute directamente en la población asistente a las actividades del Parque La Libertad.

Este impedimento, consecuencia directa del sistema capitalista en su expresión neoliberal, provoca que la sociedad costarricense en condiciones de pobreza y pobreza extrema siempre está destinada “a perder.” Bajo esta premisa propuesta por Max-Neef se presentan tres razones principales:

“Primero, porque a pesar de poder impulsar el crecimiento económico, no es generador de desarrollo en el sentido amplio que hoy lo entendemos” (Max-Neef, 1991, p.27), prueba de ello es que alrededor de la mitad de la población residente en la zona de influencia del Parque La Libertad se encuentra por debajo de la línea de pobreza (Fundación Parque La Libertad, 2016).

“Segundo, porque los supuestos de racionalidad económica son profundamente mecanicistas e inadaptables (...) donde la miseria no puede erradicarse como consecuencia de la liberalización de un mercado del que los pobres se encuentran, de hecho, marginados” (Max-Neef, 1991, p.28), clara demostración es que 36 de las familias encuestadas (un 48%) cuenta con ingresos menores al salario mínimo (316964,69 colones según el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social para el año 2020).

“Tercero, porque en mercados restringidos y oligopólicos, donde los grupos de poder económico no se enfrentan a fuerzas capaces de limitar su comportamiento, la actividad económica se orienta con sentido especulativo, lo que deriva en resultados concentradores que son socialmente inaguantables” (Max-Neef, 1991, p.28), ilustración de esto, es la posición distrital de la zona de afluencia con respecto a los quintiles, donde se encuentra que los mismos distritos de un cantón, representan una clara distribución desigual de la riqueza, por ejemplo en el caso del cantón de Curridabat, Tirrases se ubica en el quintil 3 y el distrito de Curridabat en el quintil 5. (IDS, 2017). El rango de ingresos económicos con los que cuentan las familias predomina entre los 200.000 colones-299.000 colones (un 19%) seguidamente se ubican las familias que tienen ingresos entre los 0-99.000 colones mensuales, (16%), con un mismo porcentaje (13%) dos rangos sumamente distanciados, las familias con ingresos entre los 100.000-199.000 colones y 500.000-599.000 colones.

La pobreza tiene correlación con el ejercicio de derechos, en tanto la vulnerabilidad social media e impacta todas las esferas de la vida que posibilitan el desarrollo igualitario y equitativo, por ello resulta fundamental abordarlos en este análisis.

Derechos Humanos

Antes de realizar cualquier afirmación sobre esta categoría en relación con el diagnóstico, es necesario proporcionar una contextualización del concepto. Se parte de que, los Derechos Humanos son “el marco de integración social para el logro de un desarrollo pleno de los habitantes, su cumplimiento permite generar los cambios imperiosos para eliminar las desigualdades sociales y la conformación de una sociedad más equitativa, justa y solidaria” (Sandoval, 2011, p.102).

El derecho a la educación y el derecho a la cultura, se categorizan en los llamados derechos de “segunda generación” orientados al reconocimiento de la igualdad y equidad en colectividad, conocidos como Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Jurídicamente se han determinado algunas limitaciones para el cumplimiento de éstos en la sociedad actual,

En primer lugar, su naturaleza pragmática impide que sean reclamables de manera directa e inmediata, pues están condicionados por las posibilidades materiales de cada sociedad. Y, en segundo lugar, por sus características de derechos colectivos, hace que no puedan ser reclamables a nivel individual, sino por el grupo o la sociedad. (Sandoval, 2011, p.107)

Como se presentó en el marco jurídico-político, existe una amplia gama legislativa y reglamentaria, que ampara el cumplimiento de derechos culturales y educativos en el país, por lo que para este diagnóstico los derechos humanos recobran suma importancia en

lograr establecer la unidad entre el sujeto social y el sujeto de derecho, la cual ha sido rota tanto por las concepciones realistas que negaron la importancia del derecho en el accionar social, como por las concepciones positivistas e institucionales que desvincularon al titular del derecho de su construcción social. (Guendel, 2012, p.109)

Sin embargo, la realización efectiva de estos derechos (cultura y educación) que resultan intangibles, requiere de una sociedad e institucionalidad consecuente y nutrida, que brinde los recursos necesarios para que el acceso sea concreto y no quede en una producción meramente discursiva. A continuación, se plantea un análisis desde el derecho a la educación y posteriormente el acceso a la cultura como derecho humano, que, tras la triangulación de la información, permiten dar alguna luz sobre las orientaciones necesarias para la garantía de derechos que trascienda la tónica discursiva que ha caracterizado al país en estas materias.

La educación en el contexto costarricense se plantea como un derecho al que todo habitante puede acceder y el Estado tiene la obligación de procurar ofrecerla en la forma más amplia y adecuada, según la Ley Fundamental de Educación. Sin embargo, las condiciones país actuales, imposibilitan cada vez más la garantía de una educación gratuita y obligatoria para todas las personas. Como menciona Rodríguez (2015), es menester correlacionar la educación con los otros derechos humanos, “porque de lo contrario, quedaría en el plano meramente utópico, y eso es lo que sucede sino se consideran las áreas económicas, políticas y culturales que predominan en las Naciones. (Rodríguez, 2015, p.243)

En este sentido, resulta necesario recalcar la correlación existente respecto a condición socioeconómica-política y ejercicio de derechos. Las poblaciones con altos niveles de pobreza y

pobreza extrema no suelen acceder a los derechos de segunda generación, ya que esto implica la superación de una barrera de exclusión económica. Prueba de ello es, que en el *Informe de Evaluación del Parque La Libertad* del año 2016, se registró que, de la población atendida por el Parque,

solamente 21,3% de los hombres y 19% de las mujeres completaron la secundaria, mientras que el acceso a la educación universitaria es muy reducido y se logró determinar que 54% de ellos no recibe ningún tipo de formación académica, pues no tienen interés en recibir educación formal (38,2%), tienen que trabajar (24,9%) o no tienen recursos económicos suficientes para acceder a este servicio (15,7%). (MIDEPLAN, 2016. Pág.26)

Asimismo, dentro del *Resumen Ejecutivo del Parque La Libertad* (s. f.), se registran algunos datos relevantes sobre la población que reflejan indicadores educativos:

- El grado de instrucción de la población encuentra los mayores porcentajes en la franja de primaria completa, siendo las mujeres en un porcentaje ligeramente mayor que los hombres las que logran alcanzar este nivel educativo, 31.2% de mujeres respecto a 30.3% de los hombres. La situación decrece conforme avanza el nivel educativo.
- El siguiente porcentaje más alto consiste en secundaria incompleta, en donde aproximadamente un 25% de hombres como de mujeres no han logrado finalizar este ciclo.
- Un cuarto de la población de la zona no cuenta con bachillerato en educación media, requisito mínimo necesario para lograr empleabilidad.
- Un 54% de los jóvenes no estudian, ello a pesar de haber consignado una percepción positiva sobre la calidad de la educación pública en el país.
- El desinterés en el estudio formal (38.2%) y la necesidad de trabajar (24.9%) son las principales causas de no estudio.
- Del 46% de jóvenes que sí estudian, una cuarta parte de ellos ha repetido algún año de secundaria. Para estos jóvenes, pensar en el futuro constituye el motivo principal por el cual estudian.

En concordancia con estos estudios, puede observarse según los datos de la encuesta descritos en los resultados, de las 75 familias, una mayoría reportan estudios incompletos (32% con educación universitaria incompleta y un 17% con secundaria incompleta). Inclusive un alto porcentaje cuenta únicamente con primaria (12%) y un 4% no logró concluirla.

Empero, el nivel educativo en correlación con la empleabilidad, resulta cada vez más demandante en términos de competencia, por ello tener titulación no es garantía de acceso a mejores condiciones de vida, prueba de ello es que según la encuesta, del 41% de familias que indica tener jefaturas de hogar con estudios universitarios, más de la mitad reporta estar en condición de desempleo, es decir, “la conclusión de la educación formal, no garantiza acceso al mundo laboral” (Rodríguez, 2015, p.266).

Otro elemento visible con los datos es la demostración de una “escolarización obligatoria inconclusa y gratuidad cuestionada, pues el costo de la vida pasa la factura a las familias pobres al inicio y durante el ciclo lectivo.” (Rodríguez, 2015, p.266). Dicha situación queda en evidencia en el marco de una pandemia que aqueja a toda la población en la exigibilidad de recursos tecnológicos como necesidad básica, por ejemplo, un 37% de la población no cuenta con una computadora o dispositivo electrónico más allá del celular, lo que imposibilita el acceso a diversos recursos de manera equitativa, como la utilización de plataformas que demandan conectividad y utilización permanente de una red inalámbrica. Esto genera “una situación de imposibilidad o dificultad intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal, de inserción comunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección social” (Subirats, 2004, p.19).

En una investigación realizada para el *Sétimo Informe del Estado de la Educación*, se demostró que variables como la pobreza, el desempleo, las incautaciones de drogas y la relación de cantidad de estudiantes por docente, están asociadas de manera positiva con las tasas de exclusión del sistema educativo en colegios públicos. Respecto a los cantones de interés de este diagnóstico, Desamparados se detectó como una de las regiones del MEP más afectadas por los homicidios, así como Curridabat figura entre los cantones con mayor presencia de incautaciones de drogas. (Programa Estado de la Nación, 2019)

Esto tiene estrecha relación con la cultura la cual “es un factor de cohesión social y un recurso dinamizador de los aportes simbólicos y materiales, por lo tanto, tiene un papel medular en la vida política, económica y social de las poblaciones y es central en el bienestar humano” (Ministerio de Cultura y Juventud, 2013, p.13). Algunos elementos claves que se consideran en la *Política Nacional de Derechos Culturales* (Ministerio de Cultura y Juventud, 2013) son:

- El derecho de las personas, grupos y comunidades a acceder, contribuir y participar de manera activa en la vida cultural.

- El derecho de las personas, grupos y comunidades de expresar libremente su diversidad cultural en equidad de condiciones.
- El derecho de grupos minoritarios para realizar sus prácticas culturales particulares.
- El derecho de protección de los intereses morales y materiales de personas, grupos y comunidades productoras o creadoras.
- El derecho de las personas, grupos y comunidades de crear manifestaciones, expresiones, bienes y servicios culturales y que sean valorados, reconocidos, apoyados y estimulados.
- El derecho de los pueblos, grupos y comunidades de preservar su patrimonio, material e inmaterial.
- El derecho de las personas, grupos y comunidades de acceder, producir y difundir comunicación e información cultural.
- El derecho de las personas, grupos y comunidades de disfrutar de una relación armónica con la Naturaleza.

A pesar de ser un elemento clave, la cultura en los cantones foco de atención de los programas del Parque La Libertad se han dado de manera particular, haciendo eco del desarrollo interno de cada uno, bajo un modelo de naturalización de la desigualdad. Lo anterior ha provocado no solo un crecimiento poblacional disímil, sino una exclusión múltiple de algunos sectores cantonales, en tanto cobertura de necesidades básicas, educación, trabajo y por ende a la expresión de carácter cultural.

En la *Declaración Universal de Derechos Humanos* se afirma que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”, por ello, los derechos culturales deben abarcar diversas ramas para la garantía de su cumplimiento de manera imperante y focalizada en aquellas poblaciones que históricamente han sobrevivido en escenarios de alta vulnerabilización, privándoles el ejercicio cultural por el simple hecho de que es primordial suplir primeramente las necesidades básicas, antes que cualquier otra y “no siempre se tienen los recursos económicos para asistir a las actividades culturales, menos aún para participar ya no como público sino como artista en las mismas.” (Escobar, 2013, p.192)

Lo anterior se constata en una de las problemáticas planteadas en la *Política Nacional de Derechos Culturales* (2013), que enfatiza que existen sectores poblacionales que participan en desigualdad de condiciones de la vida cultural del país.

A pesar de existir una clara falencia a nivel país, la inversión en cultura está relegada a un segundo plano, “es así como el Ministerio de Cultura y Juventud (MCJ), como institución a cargo de la coordinación de la vida cultural en el país, cuenta con el presupuesto más bajo del sector público (éste no llega al 0.6 % del presupuesto nacional).” (Escobar, 2013, p.192)

Prueba de ello es que, en la *Política Nacional de Derechos Culturales*, se detecta que existe un enfoque de derechos humanos culturales ausente en el quehacer de distintos sectores de la población, así como que existe una débil formación en la niñez y juventud sobre el disfrute y respeto de sus derechos. (Ministerio de Cultura y Juventud, 2013)

Aunado a ello, la presencia de estadísticas y estudios que validen el contexto situacional del país es insuficiente. El documento más relevante es la Encuesta Nacional de Cultura (2016) publicada en el año 2016, donde se abordan algunos ejes como asistencia a espacios culturales, formación artística, utilización de la tecnología, entre otros. La información no cuenta con datos por cantón, por lo que no resulta certera para este diagnóstico, sin embargo, algunos datos relevantes respecto a la zona urbana son:

- El porcentaje de la población de 5 años y más que recibe alguna formación artística en el área urbana es de únicamente un 13,9%
- El porcentaje de la población de 5 años y más que asiste a actividades culturales en la zona urbana es de 57,3%
- El tiempo promedio al día que dedican las personas de 12 años y más al mes en actividades culturales, en la zona urbana es menor a una hora (49 minutos)

A pesar de que no existen datos relacionados en la encuesta de la EDTC sobre el acceso a la cultura o el ejercicio de derechos culturales, se constatan algunos datos relevantes en el *Informe de evaluación del Parque La Libertad*, por ejemplo, que:

- La exclusión social que tienen los residentes de las comunidades de Desamparados, La Unión y Curridabat; en este último, principalmente el distrito de Tirrases, entendiéndose para efectos de esta evaluación por exclusión social el limitado ejercicio individual o colectivo de los derechos culturales, tales como la expresión, formación y capacitación, recreación, ejercicio físico, deporte y conservación del medio ambiente.

- Las nuevas generaciones tampoco están siendo informadas adecuadamente sobre su patrimonio cultural ni sobre los valores y los conocimientos provenientes de la diversidad cultural, ni tienen acceso a los nuevos medios para reformular con sentido propio y de pertenencia su contexto, es decir, para ejercer plenamente sus derechos culturales.
- La debilidad institucional en el enfoque de interculturalidad merma la capacidad del Estado para otorgar reconocimiento a la diversidad cultural y para asegurar los derechos culturales de las personas.

Por ello, recobra valiosa importancia el acceso a la educación cultural, entendiendo el arte como una herramienta de transformación social. Al partir de la utilización del circo y otras disciplinas artísticas cercanas en el trabajo de habilidades para la vida, se constata que existe una capacidad para potenciar desde el trabajo con el cuerpo, el incremento de las capacidades para enfrentar la vida.

Arte como herramienta de transformación social: análisis desde el circo social

Es el arte y el juego a través de la creatividad, que permiten desarrollar diversas capacidades “del pensar (lenguaje, memoria y pensamiento), del sentir (capacidad de emocionar, de dar y recibir, de socializar, de amar, de entregar) y de la acción (capacidad y determinación para cambiar, para construir circunstancias favorables y para ejecutar ideas desde la voluntad).” (Red Chilena de Circo social, 2015, p.14)

En dicha comprensión del arte, la presencia de una persona facilitadora capacitada y sensible, se torna imprescindible por el carácter de la intervención y la responsabilidad que conlleva su rol.

Es en este punto que el educador, *agente de cambio*, debe preguntarse qué es oportuno entregar a su pupilo en sus talleres creativos y considerar cualquier actividad como un alimento listo para asimilar con el cuidado de discernir qué actividades son oportunas para cada etapa del desarrollo, desde la infancia y adolescencia. Este marco consciente, afectivo y seguro de contención, propicia el desarrollo de una gama de potencialidades en *la calidad* de ser humano. (Red Chilena de Circo social, 2015, p.14)

Según Moreno (2016), el arte como una mediación promueve una serie de factores como: el acceso a la cultura, una mirada no estigmatizada, como un espacio potencial y de experimentación segura, desarrolla la resiliencia, promueve el empoderamiento, posibilita los procesos de simbolización y

cumple una función mediadora de conflictos; por lo que el trabajo artístico coincide de manera directa con el desarrollo de las habilidades para la vida desde el circo social.

Propiamente el circo social, surge en los años 90 como una forma innovadora de intervenir en realidades sociales vulnerabilizadas a través de la práctica artista circense como una “pedagogía alternativa” para la juventud a través del programa Cirque du Monde, dando inicio en el año 1995 a intervenciones en diferentes comunidades del mundo. (Cirque du Soleil, 2011).

Nace entonces, “el circo social como el traslado de la práctica de este arte desde las carpas multicolores, a diversos espacios comunitarios (plazas y sedes comunitarias), transformándose en una innovadora y lúdica herramienta de trabajo comunitario.” (Pérez, 2008, p.9).

Algunas de las características del circo social son: su carácter de arte popular, el riesgo controlado, la práctica en la comunidad, el sentido de comunidad e identidad grupal, el desarrollo de vínculos afectivos, el respeto por el otro, los logros percibidos rápidamente, la sensibilización a través de las muestras, la autogestión y empoderamiento y la generación de factores protectores y socializantes. (Pérez, 2008)

Asimismo, diversas investigaciones sobre el circo social refieren a la importancia de la educación para la vida desde el arte y sus repercusiones en la generación de herramientas que permitan el desenvolvimiento en los espacios de la vida cotidiana y sus adversidades:

- La disciplina artística sirve como instrumento de intervención para ayudar a las/los participantes a expresar su interioridad y capacidad de comunicación (Castro, 2004, p.2)
- La participación de los/las infantes y adolescentes en actividades artísticas da pie a que los espacios de interacción a nivel familiar y comunitario mejoren. (Castro, 2004, p.84)
- El arte permite o facilita un medio de expresión y contacto con la realidad o cotidianidad de la persona y a su vez conmueve en los otros una semejanza, un compartir vivencias, creencias, sentimientos, anhelos, que pueden provocar reflexiones. (Arce, Bolaños y Murillo, 2002, 173)
- El circo estimula el desarrollo de los niños, [niñas] y jóvenes en general y con particular eficacia en los que se encuentran en situación de riesgo social. Valoriza las capacidades personales a través del desafío que imponen distintas técnicas circenses junto a la exigencia de disciplina y

rigor para conducirlos en este desafío permanente que impone la práctica de circo. (Circo del Mundo, 2015 en González, 2015, p.73)

- Da paso a ciudadanos comprometidos y responsables. Los procesos de aprendizaje de estas artes impactan en el desarrollo expresivo y creativo de las personas, rescatan valores como el trabajo colectivo y la solidaridad, ejercitan perseverancia y constancia, capacidad de enfrentar miedos, medir riesgos y aceptar nuevos retos. Por otro lado, instala una estructura que borra las diferencias de género, cultura, raza y nivel socioeconómico; ofreciendo miradas del universo desde múltiples perspectivas. (Red Chilena de Circo social, 2015, p.10)

Estos aportes, son en cierta medida conocidos e identificados por las personas facilitadoras según los resultados obtenidos en los talleres, ya que consideran que el circo/arte social permite: la inclusión de personas en riesgo, posibilitar nuevas perspectivas y experiencias, la enseñanza técnica paralela al desarrollo de habilidades para la vida, crear comunidad y un espacio seguro de trabajo, mejorar las relaciones interpersonales para una mejor sociedad, fortalecer las habilidades para la vida de las personas participantes por medio del arte, transformar la forma de ver la vida, proporcionar herramientas de habilidades para la vida a través de las múltiples experiencias del circo, mejorar las condiciones de vida de las personas y sus habilidades sociales mediante herramientas artísticas que generan factores protectores para el enfrentamiento de las desigualdades sociales de una mejor manera.

Se parte pues, de que el arte como herramienta de transformación tiene una estrecha relación con el desarrollo de las habilidades para la vida y la formación humana, ya que el desarrollo, aprendizaje y enseñanza de estas, necesita constitutivamente de una pedagogía de aprendizaje activo donde la educación popular juega un papel fundamental en el contexto educativo. (Velásquez, 2014)

Formación humana y habilidades para la vida

Dentro del desarrollo humano y los procesos de aprendizaje en las diversas etapas de la vida, la propuesta educativa tradicional se ha enfocado en mayor medida, en los procesos académicos para la obtención de los conocimientos técnicos o de las habilidades conocidas tradicionalmente como “duras”; sin embargo, el desarrollo de las “habilidades blandas” como parte de las destrezas imprescindibles para la progresión personal, son abordadas vagamente en los procesos de enseñanza tradicionales.

Las habilidades para la vida en este diagnóstico son abordadas como una conjunción de las habilidades duras y las habilidades blandas, es decir, aquellas que buscan el desarrollo intelectual y práctico, sumadas a las actitudinales y sociales. Dicha unión se traduce en destrezas que promueven el bienestar

humano, una salud integral y el desarrollo beneficioso de las personas, a través de “un conjunto de recursos principales que confieren a los jóvenes la capacidad de avanzar en la promoción de la salud, de relaciones sociales positivas y de contribuciones positivas a la sociedad” (Jacobs Foundation, 2011, p.10)

Por tanto, éstas son,

son habilidades personales, interpersonales, cognitivas y físicas que permiten a las personas controlar y dirigir sus vidas, desarrollando la capacidad para vivir con su entorno y lograr que éste cambie. (Choque-Larrauri, Chirinos-Cáceres y Lorenzo, 2009, p172)

Desde el circo social, las habilidades para la vida tienen una importancia fundamental en el entendido que, a través de la propuesta pedagógica se consigue “estimular la creatividad y promover las aptitudes sociales de los participantes (...) relativas a la cooperación, la solidaridad, el esfuerzo, la superación, la comunicación, la autoestima y la participación a partir del aprendizaje de técnicas” (Alcántara, 2012, p.2)

Dichas habilidades tienen una estrecha relación con la formación humana, en el entendido de ésta como una formación que busca el alcance pleno de las personas, su relación con el entorno y la búsqueda de la libertad, lo que confluye con el circo social, que busca el avance y compromiso social (Alcántara, 2012) al “ayudar a las poblaciones marginales [sic] a ocupar un lugar como miembros de su comunidad y enriqueciéndola con su personalidad, el circo social actúa como un poderoso trampolín de transformación social.” (Cirque du Soleil, 2014, p.6)

Según los resultados obtenidos en los talleres expuestos anteriormente, se realiza un esfuerzo por parte de las personas facilitadoras para involucrar el desarrollo de las habilidades para la vida dentro de los cursos que brinda la EDTC y se evidencia que existe un conocimiento general del método tándem y la metodología del circo social; sin embargo, debe ampliarse la visión de los diversos paradigmas para una correcta comprensión del verdadero método tándem y el circo social, donde cada objetivo educativo en las sesiones tiene una estrecha relación con el desarrollo de la formación humana, es decir un cómo, un por qué y un para qué.

Lo anterior se comprueba en las necesidades de formación expresadas por la totalidad del personal facilitador en la relación entre las disciplinas y el impacto que pueda tener en las problemáticas sociales, ya que al no existir un fundamento teórico que consideren sustancioso, la puesta en marcha de la

formación humana se ha realizado desde el empirismo y las habilidades desarrolladas de manera individual por cada persona facilitadora.

En este punto, vale rescatar la importancia de una persona profesional en Trabajo Social desde el método tándem en el desarrollo de las habilidades para la vida ya que desde el Trabajo Social se puede conocer la realidad del entorno de vida de las personas participantes, contrario a la persona instructora que interviene sobre los talleres usualmente desde la técnica artística. Desde el Trabajo Social se genera cercanía que da la posibilidad de trabajar de manera más personalizada cuando sea necesario, por ejemplo, en el desarrollo de vínculos de confianza con los participantes. (Belesaca, 2015)

Esta incidencia, se ha planteado desde el método tándem, que busca la inserción de una persona artista y otra trabajadora social, con el fin de generar un apoyo mutuo de ambas personas profesionales para crear una reflexión y transformación de acuerdo a las necesidades de las y los participantes. (Lafortune y Bouchard, 2011)

Esto se evidencia en las respuestas expresadas por la población directa al consultarle como podría apoyarle un proyecto sobre habilidades para la vida y formación humana al trabajo que realizan. Entre estas destacaron,

- Mayor conocimiento sobre las habilidades para la vida con la experiencia de los procesos
- Con información y recomendaciones para mejorar la enseñanza
- Mediante cursos, talleres y clínicas
- Generar un verdadero tándem
- Ampliando el conocimiento para mejorar la práctica
- La mitad del circo social es la parte social, se podrán lograr muchos mejores resultados si logramos entender mejor esa parte
- Mejorando la escucha y la comunicación entre las personas administradoras de la escuela y las personas facilitadoras. Además, potenciando los procesos desde los aportes de las ciencias sociales.
- La necesidad de completar el tándem con una visión desde Trabajo Social.

Para el desarrollo de un verdadero método tándem, así como una correcta aplicación de las habilidades para la vida que contemple los objetivos sociales como eje transversal en los cursos que brinda la EDTC, es necesario atender a las necesidades expresadas por la población con respecto al tema de

formación, para que se tenga un impacto real en la población y que brinde seguridad a la población facilitadora sobre los contenidos y parámetros que implica trabajar desde un enfoque de formación humana.

Síntesis de necesidades identificadas

Gracias al análisis realizado en el apartado anterior, así como la conjugación de la información recopilada a través del diagnóstico, se detectan las siguientes necesidades, englobadas en tres apartados: los elementos referentes a la institución; lo detectado sobre la población directa y lo referente a la población indirecta. Dichos resultados comprenden necesidades desde un “enfoque correctivo, encaminado a identificar necesidades de capacitación a partir de problemas de desempeño manifiestos.” (Gugliemetti, 1998, p.11) y pretende recopilar las necesidades explícitas e implícitas, entendidas como explícitas aquellas que la población concretiza y exterioriza como necesidad formativa y las implícitas como aquellas no expresadas, pero que se detectan dentro del análisis. (Baráibar, 2003; Pichardo, 1997).

Sobre la institución

Para que desde la aplicación del arte/circo social, pueda darse una mejora en el plano institucional se identifican las siguientes necesidades:

- La promoción de espacios de formación desde el arte/circo social con mayor periodicidad y de manera sistemática, para la continuidad de los procesos formativos y la actualización de las competencias y cualidades de sus profesionales, en aras de potencializar los perfiles.
- Mejora de la comunicación entre el personal y la institución, en pos de potenciar los espacios de reflexión y confianza sobre las necesidades, disconformidades y aportes que pueden brindar las personas facilitadoras.
- Una identificación y conjugación de las potencialidades del personal facilitador de los cursos, ya que se visualizan en el área formativa, personas que cuentan con recursos pedagógicos importantes que pueden potenciar al equipo, sin necesidad de búsqueda de recursos externos.
- Una mejora de los procesos burocráticos para minimizar el impacto y estrés que genera en las personas facilitadoras, promoviendo que los recursos de sistematización sean un insumo y aporte diagnóstico para los cursos, más que instrumentos de llenado obligatorio.
- Es necesaria la creación de documentos institucionales estandarizados para la validación de perfiles profesionales, perfiles de salida de los cursos, documentación de los cursos y de mallas de planificación para la orientación de las personas facilitadoras de procesos.

- Debe promoverse la creación de un diagnóstico periódico sobre la población participante de los cursos para identificar: la sostenibilidad en los procesos, el contexto situacional, los grados de satisfacción y los perfiles de entrada y salida.
- Se detecta como una necesidad, la creación de un perfil de salida de la población de los cursos regulares, que permita tener claridad de los objetivos buscados por la EDTC en cada proceso y pueda ser conjugado con los conocimientos aportados por el personal facilitador.
- Se visualiza una necesidad de mejora en los procesos de inducción a la EDTC, donde a la persona que ingresa se le brinde un acercamiento a la metodología de trabajo de la Escuela, recursos e información sobre enfoques pedagógicos, así como una inducción sobre la sistematización de procesos y el método tándem.
- Una relación constante con las zonas de interés desde la EDTC para la promoción de procesos acordes y cercanos a la realidad circundante del Parque La Libertad, que integre la diversidad de población.

Sobre la población directa

Se detecta de la información recabada por las 9 personas facilitadoras de los cursos regulares de la ETDC, algunas necesidades en torno a:

- La necesidad de crear espacios periódicos para compartir los senti-pensares con sus compañeros y compañeras, que permitan el enriquecimiento sobre la labor profesional que realizan desde otros cursos y la población.
- La capacitación continua en la metodología de circo/arte social, con énfasis en lo social y en recursos propios de autoconocimiento, promoviendo la formación humana no sólo en la población que participa de los cursos, sino en las personas artistas facilitadoras.
- Mayor capacitación en torno a los enfoques y paradigmas de la educación, ya que son personas que no cuentan en su mayoría con formación en temáticas sociales y no puede pretenderse que tengan las herramientas necesarias para el abordaje de situaciones específicas.
- Brindar insumos teórico-prácticos para la facilitación de los cursos regulares. Al respecto, se identifican algunas temáticas necesarias expresadas por la población como: lenguaje de señas, niveles funcionales de las personas con discapacidad, herramientas y técnicas ocupacionales, inteligencia emocional, enseñanza creativa, progresión personal, adolescencia, herramientas pedagógicas.

- Necesidades sobre sus conocimientos respecto a circo/arte social y habilidades para la vida, tales como: relación entre las disciplinas (arte y trabajo social), problemáticas sociales, fundamento teórico y académico, capacitación con respecto a discapacidad, conceptualización, insumos y herramientas didácticas sobre habilidades para la vida. (*Ver anexo #7*)
- Insumos necesarios para desempeñar el trabajo en función de la aplicación del arte/circo social en los cursos que imparten, tales como: la necesidad de simplificación de los procesos burocráticos, el acceso y facilidad de compra para materiales didácticos, juegos/técnicas para la clase, mejora en la comunicación institución/facilitadores. (*Ver anexo #7*)

Sobre la población indirecta

Las necesidades sobre la población indirecta son meramente inferidas por los insumos recopilados en este diagnóstico, ya que no se cuenta con datos estadísticos sobre sus percepciones; de la misma manera lo respectivo a temáticas sociales, de los cuales no se encontraron insumos en la información brindada por la EDTC, ni en los diagnósticos realizados por las personas facilitadoras. Algunos aspectos relevantes son:

- Debe propiciarse un mayor involucramiento por parte de las personas facilitadoras en el conocimiento de los contextos cotidianos de la población asistente a los cursos y el abordaje de lo social.
- Debe validarse los sentires/pensares de la población sobre los cursos regulares, a través de instrumentos acordes con la edad de la población y sus necesidades educativas.
- Debe realizarse un diagnóstico de necesidades sociales, económicas y culturales de manera periódica, para la valoración del contexto y la propuesta de cursos que repercutan de manera directa en el mejoramiento de su calidad de vida.
- Debe ponerse énfasis en las diferentes necesidades y contextos que presenta la población asistente a los procesos de la EDTC, la cual es sumamente distinta y tiene diversas condiciones socioeconómicas, que al menos mediante la revisión realizada en este diagnóstico, no son contempladas en la formulación propia de la dinámica institucional, por ello resulta fundamental en el abordaje de las habilidades para la vida, retomar temáticas como desigualdad de género y empoderamiento femenino, concientización y justicia social, importancia de la educación y trabajo digno, exigencia de derechos en población infanto-juvenil, entre otras.

Conclusiones

De acuerdo con la triangulación de la información y los insumos que se lograron recuperar a lo largo de este diagnóstico situacional, se concluye que:

La situación cultural en el país ha venido en detrimento, prueba de ello es la poca documentación diagnóstica y la baja presencia de espacios culturales que brinden formación accesible para toda la población. Sumado a ello, las condiciones actuales del país en pandemia generada por el COVID19, terminan por relegar los presupuestos nacionales destinados al ejercicio de derechos culturales a un segundo plano, ya que se tornan de primera necesidad el abordaje de otras estrategias que permitan la sobrevivencia y sostenibilidad de clases sociales cada vez más vulnerables y empobrecidas.

La creación de espacios educativos culturales, producto de la política pública nacional, son sumamente reducidos, ya sea por su poco alcance a nivel territorial o su corta sostenibilidad en el tiempo. Lo anterior comprueba que a pesar de que Costa Rica ha generado muchos productos en materia legal y reglamentaria, no existe una garantía de que la operativización de las políticas sea garante de derechos.

Sin embargo, ante la existencia de políticas públicas que rescatan la necesidad de la educación cultural y la injerencia que tiene una institución como El Parque La Libertad en la ejecución de presupuestos estatales, deben promoverse programas y esfuerzos que impulsen el desarrollo de las habilidades para la vida desde la educación cultural en esta organización.

Es necesario además, que se creen espacios de carácter público, que no sean asumidos por el tercer sector (como es el caso del Parque La Libertad), que brinden una educación de calidad y sostenida a poblaciones con mayor exclusión social y que no cuentan con recursos económicos para el acceso, promoviendo que dichos espacios se enfoquen en la formación humanística y las habilidades para la vida, no en el sentido de la tecnificación y competencias promovidas por el neoliberalismo en su esfuerzo reproductivo de seres descontextualizados y desconectados con la realidad socio-cultural, económica y política que les rodea.

Por ende, se visualiza la necesidad de una respuesta adecuada en el ámbito educativo-cultural con un enfoque de habilidades para la vida, que acuñe los distintos enfoques que subyacen en las legislaciones y política pública, pero que además brinde una formación alternativa a la que se implementa en los centros educativos tradicionales, enfocada de manera permanente en el desarrollo de habilidades para

la vida y formación humana y que trascienda la ejecución más que a la producción jurídica que ha caracterizado la dinámica costarricense.

Esta respuesta debe además ser acompañada de una constante formación actualizada que permita a las personas formadoras artísticas, tener un amplio panorama sobre las condiciones de la población en su contexto, en el abordaje de los derechos humanos y la garantía de estos, así como una sensibilización sobre el arte como herramienta transformadora.

Es necesario, por tanto, la inclusión de la educación artística, como un eje fundamental en el desarrollo humano y contribuyente en el impulso de las habilidades para la vida, sea tomada como prioritaria en las mallas curriculares, tanto de espacios educativos formales, como no formales. Aunque la EDTC ha realizado constantes esfuerzos de capacitación en el área específica de la metodología del circo/arte social con la población directa, debe realizarse un esfuerzo mayor en el sentido de la capacitación en formación humana, pedagogía, habilidades para la vida y objetivos sociales, en el entendido que son personas en su mayoría formadas en el ámbito artístico, mas no en lo social ni en lo educativo.

No es casualidad que la población directa reconozca la necesidad de una persona profesional en Trabajo Social que pueda brindarles herramientas y acompañamiento en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, aunado a esto las personas facilitadoras poseen muchos conocimientos ya adquiridos desde sus disciplinas y carreras base, que pueden aprovecharse en espacios de creación colectiva para los cursos y de manera transdisciplinar con el Trabajo Social.

Debido además a la diversidad de la población, deben realizarse de manera sistemática y rigurosa, diagnósticos de la población a nivel general, con parámetros estadísticos sencillos y que brinden insumos generales para la implementación de estrategias acordes a los niveles socioeconómicos de la población, así como herramientas de abordaje pedagógico que se ajusten a las condiciones actuales; por ejemplo, a la virtualidad en un contexto en el que no todas las personas asistentes tienen recursos disponibles para acceder a la tecnología. Al no registrarse diagnósticos de la población en todos los cursos que aborden las expresiones de la cuestión social, los insumos se delimitan a aspectos mayoritariamente corporales y de técnica, por lo que se torna urgente, una mayor indagación por parte de la EDTC en estos aspectos.

Es necesario fomentar una mejor comunicación, asertividad y comprensión de los procesos que ejecutan los y las profesionales artistas, ya que se lee en el ambiente, situaciones de desmotivación y

frustración con respecto a la burocratización de procesos, que, si bien es necesaria en el marco de la institucionalidad pública para la comprobación del trabajo, al ser realizada como requisito, no se obtiene de ella todos los insumos provechosos que la sistematización de procesos podría brindarles.

Al no realizarse procesos de evaluación constantes, el registro de información sustancial para la escuela se encuentra desconcentrada y poco sistematizada, de la misma forma los insumos sobre las poblaciones que se atienden desde los cursos.

Los tiempos en los que se brindan los cursos, no pueden pretender un abordaje profundo de las temáticas sociales, de la misma manera que no puede pretenderse que las personas facilitadoras se conviertan en expertas sobre temáticas sociales; sin embargo, es posible que se aborden desde los enfoques propuestos de habilidades para la vida, reflexiones y objetivos educativos en cada curso, que promuevan una mejora en la calidad de vida de las personas. Ello es posible a través de la formación de las personas artistas, así como una malla curricular clara sobre la progresión personal de las personas asistentes, que requiere de claridad metodológica y teórico-práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

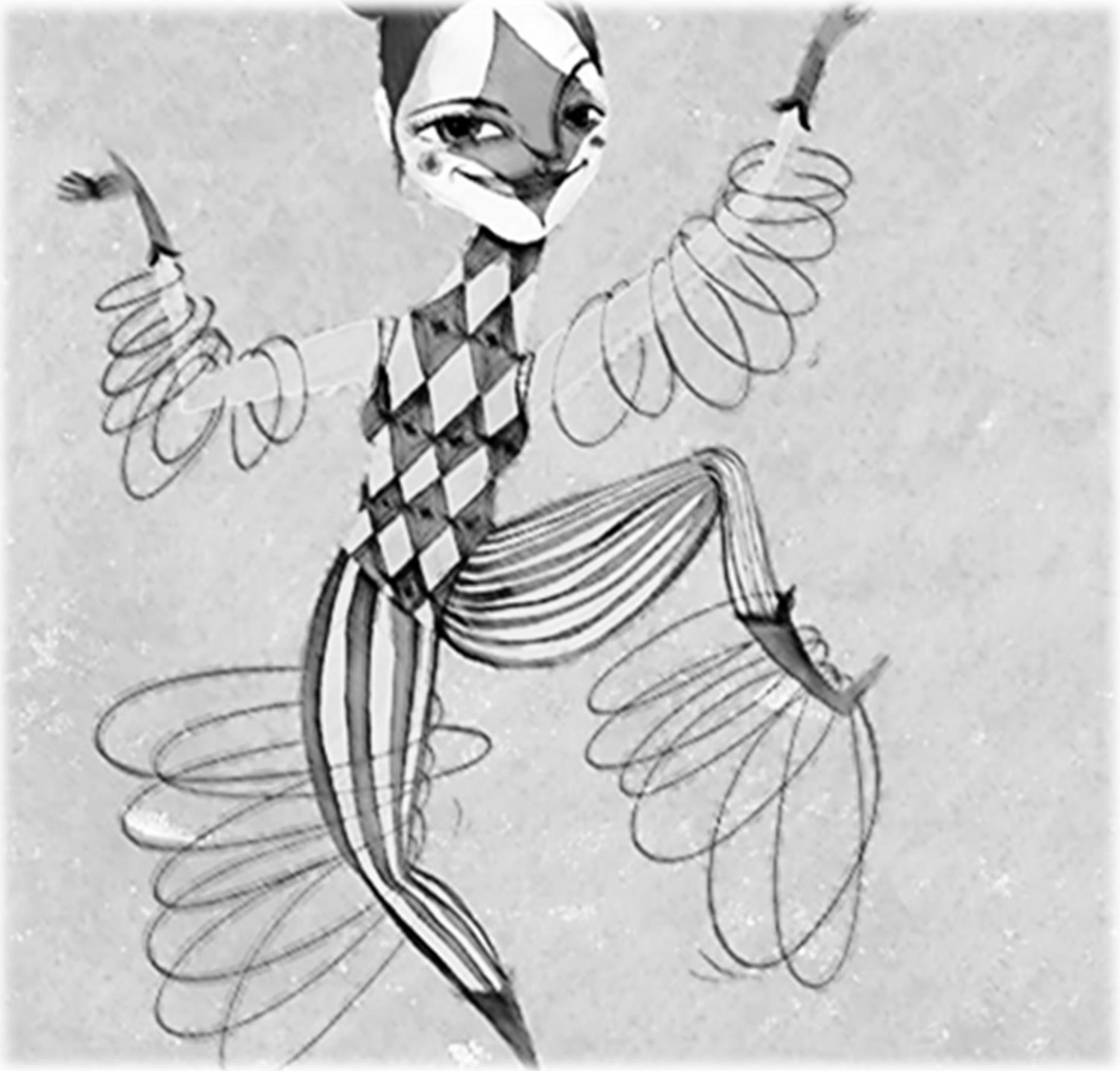
Finalmente, es necesario concluir que el abordaje de una metodología como lo es el circo social, requiere de una sensibilización y concientización desde la política pública nacional, que impacta y repercute en la ejecución de programas sociales, así como en la planificación y programación de instituciones como el Parque La Libertad, para avanzar de la promoción de la formación humana en el ámbito teórico y en la producción documental, a la contratación de especialistas que guíen los procesos, a la promoción de capacitación de las personas formadoras de manera constante y al abordaje y la implementación de metodologías propias del enfoque de habilidades para la vida, dentro de los espacios y cursos en los que se atiende población en condición de vulnerabilidad.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones anteriores se recomienda:

1. La creación de un banco de datos y recursos didácticos para las clases que brinde insumos a todo el personal facilitador y que sea de provecho para la institución a lo largo del tiempo.
2. La formulación de propuestas pedagógicas de acuerdo con objetivos sociales según etapa del desarrollo, que permita el conocimiento de la población indirecta y sus necesidades en correspondencia con su contexto social, económico y cultural.

3. La creación de un proyecto orientado a la capacitación del personal facilitador para el abordaje de recursos pedagógicos, curriculares y didácticos sobre el método tándem, con mayor énfasis en lo social y en la proporción de herramientas teórico-metodológicas para la población facilitadora de procesos dentro del PLL, que permita que cualquier persona que ingrese a la institución comprenda el paradigma bajo el cual se trabaja.
4. La creación de documentos avalados y estandarizados por la dirección de la EDTC que permita dar continuidad a los procesos no sólo de la población indirecta, sino de la población directa, algunos de los recomendados son:
 - Perfiles de salida de los cursos
 - Mallas curriculares y objetivos generales de cada curso
 - Evaluación de los cursos
 - Diagnóstico de necesidades de la población
5. La promoción de espacios de capacitación, comunicación y juego del personal formador, en conjunto con la dirección de la EDTC de manera periódica, donde se intercambien conocimientos sobre los cursos, se realicen talleres y se brinden insumos para la mejora de los procesos en dichos cursos.
6. El abordaje de temáticas de capacitación en temas como discapacidad, realidad nacional, abordaje de la niñez y juventud, habilidades para la vida, sistematización de procesos y formulación de informes.
7. La valoración de incorporar una persona trabajadora social como parte de los cursos del método tándem para un abordaje significativo de las poblaciones y que permita el apoyo del personal facilitador en temáticas que no son de su conocimiento.
8. La implementación de un proceso de inducción a las personas facilitadoras, que permita una nivelación de entrada y un abordaje unificado en todos los cursos sobre habilidades para la vida.
9. La promoción de procesos de investigación constante dentro de la EDTC sobre los beneficios y demandas que implica la formación desde el método tándem y las habilidades para la vida.



Capítulo IV: Formulación del proyecto Social

Circo para la Vida:

Propuesta socioeducativa de formación en habilidades para la vida dirigida a artistas de la Fundación Parque La Libertad.



El presente capítulo corresponde a la descripción del proyecto social, el cual se ha titulado *Circo para la Vida*, en respuesta a las necesidades identificadas en el diagnóstico situacional descrito en páginas anteriores.

Proceso metodológico para la formulación del proyecto

La fundamentación teórica sobre proyectos sociales es sumamente amplia y existen diversas posturas epistemológicas y metodológicas al respecto. Con el propósito de tener claridad sobre los fundamentos teóricos y técnicos que deben sustentar un proyecto social se procedió a examinar de manera exhaustiva fuentes bibliográficas al respecto, en el siguiente orden:

- A. Literatura especializada sobre la planificación social y formulación de proyectos, a saber: Pichardo, A. (1997); Pichardo, A. (2021); Volio, R. (2008); Rosales (1999).
- B. Revisión de ocho trabajos finales de graduación modalidad proyecto y práctica dirigida, de la Escuela de Trabajo Social y de otras disciplinas (Psicología, Administración de la Educación No Formal y Promoción de la Salud), con el objetivo de comparar las guías utilizadas para la formulación de proyectos¹³, así como analizar propuestas de capacitación. Dichos trabajos son:
 - Berenzón, M. (2013) *Acciones didácticas para el abordaje de factores relacionados con la inteligencia emocional y habilidades sociales cognitivas y personales, desde la promoción de la salud y educación para la salud, en el escenario escolar del Colegio Técnico Profesional Uladislao Gámez Solano.*
 - Fonseca, A. (2019). *Proyecto de formación en Participación Ciudadana para personas jóvenes de la Municipalidad de Desamparados.*
 - González, M. (2018). *Diseño del Programa de Voluntariado para el Fortalecimiento de la Gestión Social de la Fundación Infantil Ronald McDonald.*
 - Gutiérrez, M. (2019). *Construyendo Feminismos Comunitarios: Participación política de las mujeres de la Coordinadora Norte Tierra y Libertad.*
 - Ramírez, F.; Chinchilla, O. y Ruiz, G. (2003). *Promoción de la salud mental: un medio para prevenir las conductas violentas en los niños y las niñas de la Escuela de Patio de Agua, Coronado.*

¹³ Para ampliar refiérase al ver anexo #5

Ríos, M. (2018). *Propuesta de capacitación desde la pedagogía teatral con perspectiva inclusiva, para la población adulta con diversidad funcional de la Asociación Pro-Niño y Adulto Excepcional (APNAE) para la disminución de sus necesidades formativas.*

Solórzano, P. (2014) *Juguemos para convivir: desarrollo de habilidades sociales por medio del juego para resolver conflictos en la población escolar del Hogar Madre de Dios Sagrada Familia.*

Sotela, G. (2013) *Guía cognitivo conductual emocional para la adquisición de habilidades sociales y estrategias de afrontamiento en mujeres con cáncer papilar de tiroides del gran área metropolitana.*

- C. Se repasaron los contenidos de los cursos de Planificación y Programación Social I y II (TS-5107 y TS-5108) del quinto nivel de la carrera de Trabajo Social. También se realizó una comparación de los enfoques de la planificación estratégica, entre ellos: Marco Lógico, Calidad Total, Teoría del cambio, Gestión para Resultados, Planificación social¹⁴.
- D. Se realizó una discusión de avances con el comité asesor de TFG, para validar el enfoque más adecuado en un proyecto de carácter social y pedagógico.

Con dicha información recabada se procedió a la redacción del proyecto, utilizando los insumos teóricos desde un enfoque de planificación social entendido como una planificación estratégica situacional, de acuerdo con los aportes de Pichardo (1997, 2021) y Volio (2008), los cuales se exponen a continuación.

¹⁴ Ver Anexo #4

Planificación Situacional

La planificación situacional tiene como finalidad dar respuesta a una necesidad explícita e identificada a través de un proceso diagnóstico. Esta respuesta puede presentarse, de acuerdo con la planificación, a través de planes, programas o proyectos, estos últimos como la unidad más pequeña e inmediata de la planificación que se “orienta a la obtención de un producto final que garantice el logro de objetivos propuestos en las políticas” (Pichardo, 1997, p.36), por ello suelen ser relevantes en contextos donde la política pública debe ser ejecutada en el corto plazo.

Menciona Volio que,

La planificación es, en primer lugar, un proceso sistemático por lo que su diseño y ejecución requieren tiempo: tiempo para recoger información y diseñarla, y tiempo para ejecutar y posteriormente, evaluar lo planificado. La planificación es, en segundo lugar, un proceso dinámico, no es estática, se puede ir modificando en la medida en que cambia la realidad social que se quiere transformar y su entorno. (2008, p.101)

Por su parte, Pichardo recalca que esta planificación se distancia de los modelos tradicionales en su concepción epistemológica, en tanto incorpora la categoría de situación como trascendental para su formulación, es decir “la idea de *estar* envuelto en una situación, de ser y *hacer* en una situación; junto con *conocer* y explicar desde *dentro* o desde una situación” (Matus, 2000 en Pichardo, 2021, p.48).

Resulta fundamental en su perspectiva, que la planificación deviene de una conjugación de elementos donde existe incompletud, incertidumbre y complementariedad y son clave las preguntas ¿quiénes planificamos?, ¿cómo planificamos? y ¿para qué planificamos? como “cuidados básicos” (Pichardo, 2021) para una planificación exitosa.

Pichardo (2021) es enfática respecto a la planificación situacional, en tanto indica que sea cuál sea la forma que tome (en este caso como proyecto) la realidad es cambiante y no existen fórmulas para crear rutas estáticas o inamovibles.

Esta autora, propone la utilización de un esquema para la planificación, sin embargo enfatiza en que para la formulación de proyectos, desde una postura epistemológica crítica sobre la realidad, las estructuras y esquemas suelen funcionar como “listas de chequeo” que inmovilizan la acción planificadora o “cartas de buenas intenciones” que no siempre tienen una intencionalidad,

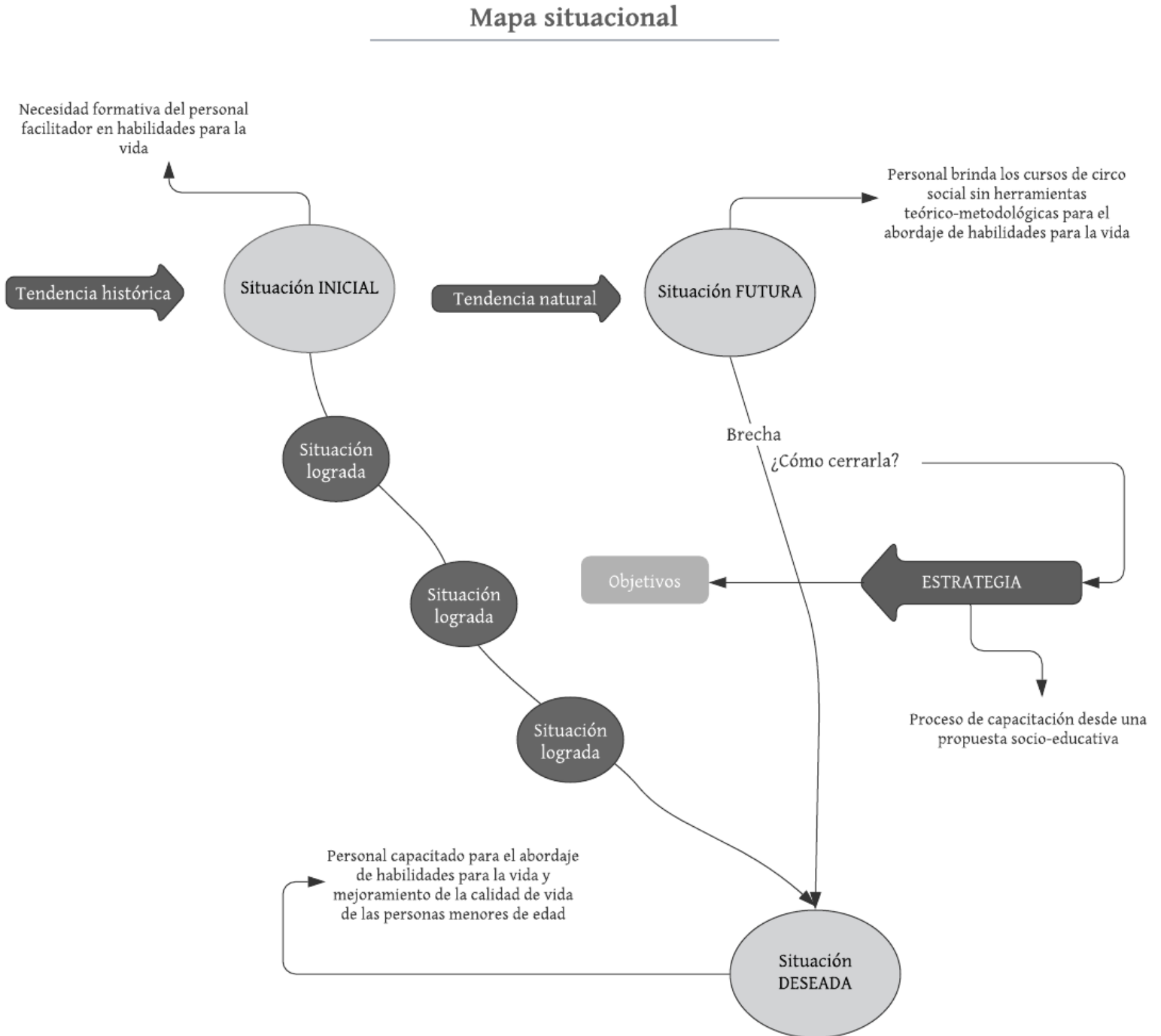
direccionalidad y viabilidad, por tanto, el criterio de éxito de la planificación, se basa en la capacidad de prever el futuro en una realidad cambiante, lo cual delimita el fracaso al cumplimiento o incumplimiento de acciones, más que de objetivos.

Para algunas personas, quienes continúan enroladas en las concepciones convencionales de planificación y aún no se acercan a vertientes de reconceptualización y resignificación, el acto de planificar se concibe como un dictado de designios por voluntad, de inexorable cumplimiento, una especie de “camisa de fuerza”. Una imagen muy ruda que traemos a colación en el sentido de su uso más común, una prenda diseñada para inmovilizar, con el fin de mantener bajo control a otras personas. (Pichardo, 2021, p.156)

Por lo tanto, el ejercicio de la planificación del proyecto que se propone, siguiendo la línea de Pichardo, no ha sido el de una lista de chequeo de “cosas por hacer” como una predicción incierta, sino que se basa en la estructuración de una estrategia que logre atender las necesidades detectadas a través de la realización del diagnóstico situacional presentado con anterioridad.

Pichardo (1997, 2021) enfatiza en retomar dentro de la planificación un mapa situacional que permita la visualización de lo que se desea lograr. Primeramente, es necesario identificar la situación inicial a través de un diagnóstico; posteriormente analizar la situación futura, que es aquella inevitable, ya que evoluciona de manera natural si el problema no es resuelto, es decir un pronóstico. Luego conviene precisar la situación deseada, que es aquella que busca alcanzarse, llamada por la autora como “imagen-objetivo” y finalmente determinar la situación lograda. Entre la situación inicial y la situación deseada, se encuentra la estrategia a seguir. (Ver ilustración 7)

Ilustración 7: Mapa Situacional del proyecto



Fuente: Elaboración propia a partir de Pichardo, 2021

Respecto a los proyectos de carácter social, existe una amplia conceptualización sobre su formulación, sin embargo, se parte de las autoras mencionadas anteriormente, ya que retoman la planificación como un elemento clave en la transformación social y sus parámetros de construcción se alejan de visiones anquilosadas que responden a intereses de organismos internacionales con un corte economicista.¹⁵ Ambas autoras, proponen además la lectura de la realidad desde el cambio y la dinamización, donde un proyecto funge como clave para comprender las relaciones y estructuras sociales en todas sus esferas. Se consideró además relevante abordar teóricamente el proyecto desde su ciclo de vida, por lo que se tomó como referencia además la propuesta Rosales (1999) titulada *Formulación y Evaluación de Proyectos*, proveniente del Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP) para la comprensión de las etapas que conlleva la puesta en marcha de los proyectos, estas etapas se describen posteriormente en el apartado denominado estructura del proyecto.

Para Pichardo (1997), un proyecto es “la unidad más operativa dentro del proceso de Planificación y constituye el eslabón final de dicho proceso. Está orientada a la producción de determinados bienes o a prestar servicios específicos” (p.37). Para Volio (2008) la formulación de un proyecto “parte de reconocer la existencia de un problema o de una situación insatisfactoria que se quiere mejorar y debe comenzar con un diagnóstico.” (p.115)

Por su parte Rosales (1999) refiere que un proyecto es “una tarea innovadora (...) que apunta a alcanzar objetivos definidos, efectuada en un cierto periodo, en una zona geográfica delimitada y para un grupo de beneficiarios, solucionando problemas, mejorando una situación o satisfaciendo una necesidad” (p.19)

Teniendo claridad sobre la planificación estratégica y la conceptualización de un proyecto, para un mejor desarrollo de la propuesta, se analizó el proceso básico de diseño de un proyecto. En los tres autores citados anteriormente, se encontraron amplias similitudes. Con base en estas referencias, se estructura el presente esquema de proyecto de la siguiente forma:

- Viabilidad
- Justificación
- Objetivos
- Metas e indicadores

¹⁵ Para ampliar, referirse al capítulo Metodología

- Identificación del grupo destinatario
- Tamaño y localización del proyecto
- Insumos
- Estructura del proyecto
- Evaluación
- Presupuesto
- Cronograma

Debido a la naturaleza de este proyecto como Trabajo Final de Graduación, esta propuesta se limita a la formulación; sin embargo, puede ser ejecutada en todas sus etapas por la contraparte, en este caso, Fundación Parque La Libertad. De igual forma, puede ser retomada por otras organizaciones sociales con objetivos afines.

Ahora bien, con una comprensión clara del mapa situacional del proyecto, es importante analizar la viabilidad de éste, según lo plantea la autora referente. Por ello, se realiza a continuación dicho análisis, que respalda y enfatiza sobre la necesidad de llevar a cabo *Circo para la Vida*.

Viabilidad

Los análisis de viabilidad son fundamentales en los proyectos sociales, ya que permiten examinar y evaluar de manera ex ante las condiciones de forma intrínseca y consustancial que permiten un buen desarrollo y conclusión. Según Pichardo (2021) existe una serie de factores interrelacionados que son necesarios a considerar en este análisis: los factores técnicos, financieros, jurídicos, institucionales, socioculturales y políticos (*Ver tabla 4*). Estos permiten determinar las condiciones que se tienen que “crear y (o) desarrollar para transitar por la ruta seleccionada” (p.57)

Esta suma de factores, permiten identificar “¿en qué medida la actuación u omisión ante un problema que amerita atención puede implicar un beneficio o un costo para los actores con presencia en la situación?” (Pichardo, 2021, p.62)

Es importante recalcar que, en otras propuestas de formulación de proyectos, por ejemplo, en la de Rosales (1999), se propone realizar estudios de carácter técnico, financiero o de contexto, para determinar la factibilidad y viabilidad del proyecto, sin embargo, en esta propuesta, estos estudios fueron abarcados con la realización del diagnóstico situacional, que permitió establecer “la ruta seleccionada” que menciona Pichardo (2021).

Este proyecto, además, nace ante la solicitud efectuada por la Dirección de la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad, por lo que su factibilidad fue comprobable desde el inicio al existir voluntad política; sin embargo, para tener una mayor claridad de las acciones necesarias, se presenta a continuación un resumen de los factores propuestos por Pichardo (2021).

Tabla 4: Análisis de viabilidad del proyecto Circo para la Vida

Factor	Descripción	Análisis del proyecto
Técnico	Existencia, disponibilidad, acceso y capacidad para movilizar recursos de orden material.	Se identifican factores técnicos viables, en el entendido que dentro los cursos de la EDTC ya se propone la aplicación del enfoque de habilidades para la vida y este se encuentra validado por la institución, únicamente debe mejorarse, pero no requiere de movilización de recursos humano distinto con el que ya cuenta la Escuela.
Financiero	Existencia, disponibilidad, acceso y capacidad para movilizar financiamiento	Los cursos impartidos por la EDTC son de carácter permanente y el Parque La Libertad asume la totalidad de sus costos.
Jurídico	Existencia y aplicación de normativa	La legislación encontrada a nivel nacional e internacional respalda el mejoramiento de la calidad de vida de la población, tal y como propone el proyecto, de la misma forma, la documentación elaborada por el Parque La Libertad, refiere a ello, a través del desarrollo de habilidades para la vida.
Institucional	Funcionamientos institucionales y prácticas organizativas	La solicitud expresa por parte de la Dirección de la EDTC, demuestra la viabilidad institucional y la disposición organizativa para la aplicación del proyecto.
Sociocultural	Valores, creencias, tradiciones,	La aceptación y expresión de necesidad por parte de todo el personal facilitador, demuestra un alto

	costumbres, actitudes, aptitudes y mentalidades	nivel de viabilidad, así como por parte de la Dirección de la EDTC.
Político	Actuación de actores con presencia en la situación e incidencia en la escena política	En el escenario inicial, el factor político no es tan relevante, sin embargo, a futuro, representa un avance significativo en las estadísticas del Parque La Libertad que beneficia a la institución, con respecto a la aplicación del enfoque de habilidades para la vida y mejoramiento de la calidad de vida. Representa alta viabilidad con una organización con el Cirque de Monde, donde posteriormente podría replicarse este proyecto.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pichardo (2021)

El abordaje de la totalidad de factores demuestra que existe una alta viabilidad del proyecto en todas sus esferas y que no se identifica ningún rechazo o indiferencia (Pichardo, 2021), por el contrario, el escenario presenta grandes aciertos para un desarrollo exitoso de *Circo para la Vida*.

Por ello, se presenta a continuación la justificación, con sustento en el análisis de viabilidad realizado y que permite apuntar la necesidad de la formulación y ejecución futura del proyecto.

Justificación

En Costa Rica existe una vasta legislación nacional e internacional, que propone el acceso a la educación y a la cultura como derechos humanos; gracias a esta antesala, ha sido posible la formulación y promoción de acciones desde la institucionalidad pública en torno al cumplimiento de estos derechos. Como parte de la necesidad de operativización de ese marco normativo, se ha desarrollado una serie de políticas públicas, canalizadas a través de entidades como el Ministerio de Educación Pública y el Ministerio de Cultura y Juventud. Sin embargo, pocos esfuerzos se han direccionado hacia la garantía y sostenibilidad de programas y proyectos en el tiempo o a la conjugación de políticas para una educación desde la esfera cultural.

En este sentido, la fundación Parque La Libertad, a pesar de ser una organización del tercer sector, surge como un espacio innovador en la materia, que busca brindar a través de una oferta programática, el desarrollo comunitario con pilares como la seguridad humana y la inclusión.

El Parque La Libertad se ha caracterizado por brindar espacios formativos desde un enfoque de derechos humanos, con la finalidad de optimizar la calidad de vida de las comunidades a través de la formación en habilidades para la vida. De esta forma, surge en el año 2010, la Escuela de Danza, Teatro y Circo (en adelante EDTC) con un enfoque artístico y educativo, direccionado a las poblaciones aledañas provenientes de los cantones de Desamparados, Curridabat y La Unión, las cuales son caracterizadas por condiciones de alta vulnerabilidad y exclusión en temas socioeconómicos y culturales.

Esto se pudo constatar gracias al diagnóstico realizado en el período 2019-2020¹⁶, que arrojó resultados sobre la población asistente a los cursos brindados por la Escuela de Danza, Teatro y Circo. Se detectó que los derechos humanos de una gran mayoría son violentados, respecto al acceso a necesidades esenciales como la cultura, la educación, y recreación. Estas familias

¹⁶ Ver capítulo Diagnóstico

reportan condiciones que reflejan altas tasas de desigualdad como precarización laboral, condiciones de pobreza y pobreza extrema.

Es notoria además una diferenciación con respecto al desarrollo propio de los cantones de interés del Parque La Libertad, donde se registran distritos de un mismo cantón con altas tasas de delincuencia, bajo acceso a la seguridad social, hacinamiento y condiciones de vivienda en asentamientos informales, altos índices de población migrante, entre otros.

Por esto, el Parque La Libertad surge como una institución necesaria que brinda accesibilidad y garantía de espacios educativos no formales en materia cultural y social, para muchas de estas personas que no poseen los recursos adquisitivos ni personales que les permitan desenvolverse en diversas esferas de su dimensión humana.

Con este fin, surge dentro de la EDTC la implementación del Circo Social, una propuesta creada por el Cirque du Monde que busca desde las artes generar espacios de enseñanza-aprendizaje con un enfoque social potenciador de las personas participantes, en el que se pretende a través del llamado “método tándem” una conjugación del Trabajo Social con personas artistas para posibilitar tanto el desarrollo técnico como el desarrollo social y emocional.

Sin embargo, como parte del diagnóstico, se detectó que a pesar de que la institución realiza un esfuerzo por brindar espacios formativos de calidad centrados en el enfoque social y desarrollo de habilidades para la vida, las condiciones a nivel país en términos económicos para el sector cultura y la sostenibilidad presupuestaria de la institución, han imposibilitado el funcionamiento del método tándem como tal, dejando un flanco descubierto en lo social, ya que se ha prescindido de la persona trabajadora social y los cursos son facilitados únicamente por personal artístico.

Lo anterior, ha conllevado a que la metodología de circo social se implemente de manera inexacta y que, de manera pragmática, las personas facilitadoras desarrollen la esfera social desde el empirismo y su experiencia personal, sin tener recursos cercanos formativos en el tema de habilidades para la vida.

En los resultados sobre los cursos brindados bajo el enfoque del circo social, se detectó además que las personas facilitadoras refieren necesitar mayor formación respecto al plano

de lo social y los métodos pedagógicos referidos al desarrollo de habilidades para la vida, lo cual se refleja en la falta de diagnósticos iniciales, creación de planificaciones que aborden el desarrollo psicosocial de las personas participantes y objetivos acordes a las necesidades de la población. No obstante, se reflejó un amplio interés de la población facilitadora, en recibir procesos formativos para mejorar su labor, así como se detectó una serie de características personales que les potencian como facilitadores que pueden crear propuestas que sirvan de puente para fortalecer la enseñanza de habilidades para la vida.

Ante este panorama, surge el presente proyecto denominado *Circo para la Vida* como una estrategia para la Fundación Parque La Libertad, que permita brindar una formación inicial al personal que imparte los cursos regulares que se implementan bajo el enfoque del circo social y el método tándem.

Dadas las características de la población asistente a los programas del Parque La Libertad y específicamente de la Escuela de Danza, Teatro y Circo, es fundamental el desarrollo de un correcto abordaje de las habilidades para la vida, no solamente en aras del cumplimiento de los objetivos institucionales, sino en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas menores de edad y jóvenes que recurren al Parque como un espacio formativo para la vida, las cuales como se mencionó anteriormente, se encuentran en contextos sociales con alta vulnerabilidad que ponen en riesgo su desarrollo integral.

Al mostrar una oferta de cursos que facilite espacios de convivencia y aprendizaje, así como el desarrollo intra e interpersonal de cada persona, es posible minimizar las consecuencias que generan los contextos socioeconómicos y dinámicas socioculturales en las zonas de atención que impactan en la niñez, adolescencia y juventud. Una práctica circense y artística que potencie la construcción de habilidades para la vida bajo el método del circo social, posibilita la construcción de proyectos de vida alternativos y con mayores herramientas para la realización personal.

Dicho proyecto, además, contribuye en la operativización y sostenibilidad de un programa de naturaleza público-privada que responde directamente a las necesidades del contexto cantonal y permite que, a pesar de la rotación que pueda tener la institución respecto al personal, se garantice que la formación sea de calidad y de impacto para la población.

Objetivos

Objetivo general

Contribuir al fortalecimiento de los programas educativos artísticos del Parque La Libertad con un enfoque de habilidades para la vida, para el mejoramiento de la calidad de vida de la población usuaria.

Objetivos específicos

1. Capacitar al personal facilitador de los cursos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad, con una propuesta socioeducativa que potencie el trabajo sobre habilidades para la vida en la población participante.
2. Brindar herramientas teóricas y técnicas al personal facilitador de la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad, a través de la capacitación del enfoque de habilidades para la vida.
3. Mejorar la aplicación del enfoque de circo/arte social desde las habilidades para la vida, en los cursos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad.
4. Coadyuvar en la formación humana de niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de comunidades en situación de vulnerabilidad social que asisten a la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad.

Metas e indicadores

Las metas e indicadores planteados se formularon de acuerdo con los objetivos específicos del proyecto. Por la naturaleza de este y su metodología, se utilizan indicadores tanto cualitativos como cuantitativos, de carácter positivo (Volio, 2008).

Las metas, como menciona Mora (2005) representan acciones concretas, productos de la investigación, que desean alcanzarse y puede plantearse una o más metas por objetivo específico. “Es importante que la meta tenga posibilidades de realización, dado que cada meta constituye un subproducto de la investigación y la suma de todas las metas es el producto global del estudio”. (p.82)

Los indicadores por su parte, en concordancia con Volio (2008) deben ser:

(...) medibles, es decir, tener capacidad de medir o sistematizar, en términos cuantitativos y cualitativos, lo que se pretende conocer; (...) analíticos, o con capacidad de captar aspectos cualitativos y cuantitativos de las realidades que pretende medir o sistematizar y explicarlas; (...) relevantes, es decir, tener capacidad de expresar lo que se quiere medir y que atiendan a las situaciones que realmente importan, los puntos sustantivos o los ejes medulares. (p.140)

En la siguiente tabla se desglosan:

Tabla 5: Metas e indicadores según objetivo

Objetivo específico	Meta	Indicador
Capacitar al personal facilitador de los cursos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad, con una propuesta socioeducativa que potencie el trabajo sobre habilidades para	<ol style="list-style-type: none">Asistencia de al menos un 90% de la población participante a la totalidad de los talleres.Realización de 6 sesiones de taller,	<ol style="list-style-type: none">Cantidad de personas asistentes a las capacitacionesCantidad de talleres brindados.

la vida en la población participante.	según los tres módulos.	
Brindar herramientas teóricas y técnicas al personal facilitador de la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad, a través de la capacitación del enfoque de habilidades para la vida.	<p>3. La totalidad del personal capacitado conoce y se posiciona con un enfoque pedagógico.</p> <p>4. La totalidad del personal capacitado comprende la importancia del trabajo grupal, herramientas para su facilitación y el diagnóstico.</p>	<p>3. Reconocimiento de enfoques pedagógicos y su utilización.</p> <p>4.1 Aprendizajes y valoraciones de las personas participantes de los talleres sobre el trabajo en grupo.</p> <p>4.2 Aprendizajes y valoraciones de las personas participantes de los talleres sobre el diagnóstico.</p>
Mejorar la aplicación del enfoque de circo/arte social desde las habilidades para la vida, en los cursos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad.	<p>5. La totalidad del personal capacitado comprende el enfoque de habilidades para la vida.</p> <p>6. La totalidad del personal capacitado realiza un diagnóstico con la población participante de los cursos.</p>	<p>5. Aprendizajes y valoraciones de las personas participantes de los talleres sobre el enfoque de habilidades para la vida.</p> <p>6. Diagnóstico elaborado por curso.</p>
Coadyuvar en la formación humana de niñas, niños, adolescentes y jóvenes	7. La totalidad del personal capacitado aplica el enfoque de	7. Planificación de sesiones de talleres de la EDCT

provenientes de comunidades en situación de vulnerabilidad social que asisten a la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad.

habilidades para la vida en sus cursos.

Identificación del grupo destinatario

El grupo destinatario del proyecto¹⁷ son las personas formadoras de los cursos de circo y arte social del Parque La Libertad, las cuales imparten los cursos regulares brindados por la Escuela de Danza, Teatro y Circo.

Estas nueve personas profesionales se desempeñan en la facilitación de los cursos ballet 1 y 2, movimiento creativo, danza contemporánea, gimnasia, formación escénica inclusiva y circo social. Cuenta con formación en diversas ramas universitarias como danza, docencia, pedagogía, artes dramáticas, sociología y han desarrollado experiencias desde la educación no formal como circo social, entrenamiento, movimiento humano, talleres independientes sobre artes escénicas, gimnasia, entre otros.

Conviene aclarar que este proyecto, si bien se redacta en el marco de la población identificada en el periodo en que se realizó el diagnóstico situacional, puede ser aplicado (o replicado) en cualquier momento y con cualquier persona formada en el ámbito artístico o educativo que desee implementar el enfoque de habilidades para la vida desde la rama artística; su aplicación no depende de ningún requisito mayor a la disposición con la que cuente la persona para formarse en dichas temáticas.

Asimismo, cualquier institución que se dedique al trabajo con personas menores de edad y jóvenes desde espacios formativos artísticos ya sea nacional o internacional, puede desarrollar esta propuesta en el marco del mejoramiento de la calidad de vida de las personas que asisten a proyectos socioeducativos artísticos y donde se brinden cursos, talleres o

¹⁷ Para conocer con mayor detalle las características de la población destinataria, refiérase al capítulo Diagnóstico, apartado resultados sobre la población.

sesiones enfocadas en el desarrollo de habilidades para la vida y la garantía de derechos humanos.

El perfil que se sugiere de la población destinataria es el siguiente:

- Personas que se especialicen en la enseñanza de alguna técnica artística.
- Personas con experiencia en el trabajo con grupos.
- Personas con facilidad para desarrollar actividades con autonomía.
- Disposición para participar de todas las sesiones de formación (ya sean presenciales, virtuales, o modalidad mixta) de forma activa.
- Conocimientos básicos de uso de la tecnología y navegación en la web (en caso de ser modalidad virtual o mixta)

Perfil de la persona facilitadora de este proyecto¹⁸

Para la facilitación de este proyecto, es necesario que se identifique una persona específica que pueda replicar este modelo socioeducativo con la población destinataria. A continuación, se sugieren algunos elementos esenciales para la búsqueda de una persona profesional que se oriente al perfil adecuado y, por tanto:

1. Sea profesional en Ciencias Sociales o Educación que se identifique con los procesos educativos no formales y conozca los principios de esta modalidad.
2. Cuento con conocimientos sobre conceptos como educación, pedagogía, currículo y didáctica, así como sobre enfoques pedagógicos.
3. Conozca la metodología del circo social propuesta por el Cirque du Monde o alguna de las corrientes que de ella emergen.
4. Tenga conocimientos básicos sobre la teoría de grupos.
5. Conozca principios básicos de primeros auxilios psicológicos.
6. Se interese por las teorías del desarrollo humano.
7. Sea cercana a un proceso artístico e idealmente practique alguna disciplina relacionada al arte como danza, teatro o circo.

¹⁸ Se recomienda ampliar este apartado con la información sobre el perfil de una facilitación adecuada. Refiérase a Capítulo IV, Taller 6, insumos teóricos.

8. Conozca e identifique los beneficios del arte como herramienta de transformación social.

Tamaño y localización del proyecto

“Circo para la Vida” es un proyecto de carácter social, sin fines de lucro, enfocado en la formación pedagógica del personal facilitador de los cursos de arte y circo social de la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad. Busca facilitar el proceso formativo a las personas contratadas por la Fundación para los cursos con el enfoque de circo social, según la oferta y demanda de cada período y posibilidades de la institución.

Es un proyecto de corto plazo (Pichardo, 1997) en tanto intenta adaptar las medidas de manera inmediata, sin embargo, puede extenderse según sean las necesidades de la institución. Su alcance es sectorial, ya que se interesa por un sector amplio que atañe a la comunidad educativa artística y a su vez tiene un carácter institucional, en tanto

Pretende el ordenamiento racional de las actividades institucionales dentro de un marco de coordinación y evaluación permanentes. Con el propósito de definir políticas y acciones que orientan las tareas que competen a la institución. (Pichardo, 1997, p.34)

Cobertura

El proyecto a pesar de estar destinado a la población facilitadora, repercute de manera indirecta en la población meta del Parque La Libertad, proveniente principalmente de los cantones de La Unión, Curridabat y Desamparados. Sin embargo, se busca que alcance a toda la población asistente a los cursos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo provenientes de otras zonas geográficas del país como Alajuela, Aserrí, Orotina y San José. Según las estadísticas de la institución (Escuela de Danza, Teatro y Circo, 2019), la asistencia ronda entre las 100 y 150 personas, entre los 4 y 36 años, por cada periodo regular.¹⁹

¹⁹ Para ampliar sobre la población asistente a la EDTC, refiérase al capítulo Diagnóstico, apartado resultados sobre la población indirecta.

Localización

Macrolocalización

El proyecto se ubica en Costa Rica, en el límite de dos provincias, a saber, San José y Cartago. Pertenece a la provincia de San José, el cantón de Desamparados, distrito Damas y por la provincia de Cartago, el cantón de la Unión, Distrito de Río Azul. (Ver ilustración 8).

Desamparados se encuentra constituido por trece distritos y es el segundo cantón más poblado de la provincia de San José con una estimación de 240 000 personas aproximadamente para el año 2021(INEC, 2018). Cuenta con diversidad de microclimas y desarrollo del mercado laboral y múltiples actividades económicas desde el sector agricultura, el comercio y los servicios, además tiene espacios importantes para el desarrollo cultural, lo que representa una potencialidad para la presencia de múltiples artistas.

Posee una amplia tasa de migración, niveles de desarrollo humano debilitados y altos porcentajes de población en condición de pobreza y exclusión social, lo que se refleja en asentamientos informales, elevados niveles de violencia y delincuencia, condiciones de déficit alimentario por la situación socioeconómica de las familias, entre otros.²⁰

Por otra parte, el cantón de La Unión con una extensión territorial de 44, 83 km² constituida en su mayoría por zonas urbanas, donde hay una predominancia del sector servicios como principal actividad económica. A pesar de tener altos índices de desarrollo social, la diferenciación en torno a sus distritos es notoria respecto a las problemáticas que se desarrollan en torno a la vida social y económica, tales como desempleo, analfabetismo, economía informal, delincuencia e inseguridad, consumo de drogas, violencia y discriminación. En tanto desarrollo cultural, este cantón tiene una vida activa respecto al desarrollo de las artes escénicas y musicales, cuenta además con espacios dedicados a la promoción de la cultura.

En el caso del cantón de Curridabat, este presenta mejores índices de desarrollo que los anteriores, sin embargo, existen diferenciaciones que hacen notoria la desigualdad; por ejemplo, en la presencia del asentamiento urbano en el distrito de Tirrases, con altas condiciones de vulnerabilidad social y que demuestra una diferencia alarmante respecto a los

²⁰ Para ampliar sobre la información cantonal, refiérase al capítulo Diagnóstico, apartado contexto cantonal.

índices de pobreza, que son inexistentes en otros distritos. Por sus condiciones, la población demanda otro tipo de necesidades como el acceso a espacios públicos y acceso a educación de calidad.

Respecto al ámbito de cultura, cuenta con una serie de espacios subutilizados que podrían albergar mayores expresiones artísticas, ya que solo un 4% de la población reporta realizar alguna de estas, contradictorio con los índices que le posicionan en lugares privilegiados a nivel país.

Ilustración 8²¹: Mapa de la macrolocalización del proyecto



Fuente: Pinterest.com, 2020

²¹ El círculo ubicado dentro del mapa corresponde a la localización del proyecto.

Microlocalización

El Parque La Libertad se encuentra situado en el límite de dos cantones, por lo que cuenta con dos ingresos: en el distrito de Damas, 300 metros al Este y 250 metros Norte del Palí de Fátima de Desamparados y en el distrito de Río Azul frente a la Plaza de Deportes de Río Azul de La Unión. (Ver ilustración 9)

Ilustración 9: Mapa de la microlocalización del proyecto



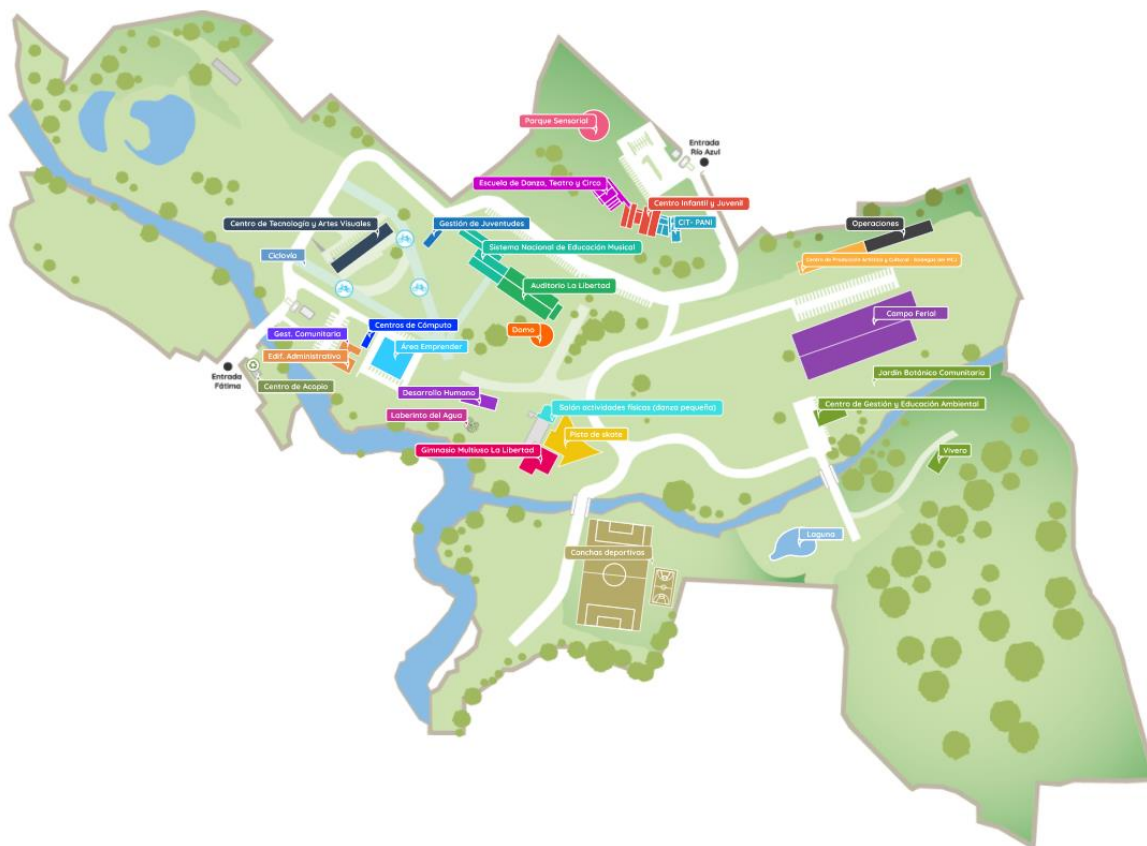
Fuente: Google maps, 2020.

El Parque La Libertad posee una extensión de 569,43m², donde acoge una serie de recintos para el desarrollo de cursos de diversa índole desde tres dimensiones: la económica, ambiental y social. Este espacio además es un recinto abierto al público general para la realización de actividad física, así como el alquiler de instalaciones para eventos (Ver ilustración 10).

La Escuela de Danza, Teatro y Circo se ubica en la entrada de Río Azul y cuenta con un edificio acondicionado y equipado para los cursos que se imparten. Posee un salón general

para las clases, además, se apoya en el uso de otros espacios del Parque para realizar diversas sesiones, tales como el gimnasio multiuso o el salón de actividades físicas.

Ilustración 10: Mapa del Parque La Libertad



Fuente: Fundación Parque La Libertad, 2020

Insumos

Los insumos del proyecto son todos aquellos recursos necesarios para su implementación; y que posibilitan la obtención de productos, en este caso para el cumplimiento de los objetivos planteados. (Rosales, 1999). A continuación, se describen algunos ejemplos:

a) Insumos teóricos

Los insumos iniciales de este proyecto fueron obtenidos en el diagnóstico situacional²² como documento madre que sirve para la identificación de necesidades, fundamentación de temáticas a tratar, y aspectos relevantes para el proceso de capacitación del personal facilitador. Incluye elementos teóricos, pedagógicos, jurídicos, políticos, datos del contexto social en el cual se tendrá una incidencia, entre otros.

b) Insumos didácticos

Para la implementación de esta propuesta se requiere de una serie de recursos para el desarrollo de algunas técnicas, que permita a las personas participantes elaborar material didáctico dentro de las sesiones de trabajo, estos son:

- Papel bond
- Papel de construcción
- Goma
- Tijeras
- Revistas
- Lápices de color
- Pinturas de agua
- Lapiceros
- Masking tape
- Impresiones de documentos previas a los talleres
- Papelógrafo
- Pilots permanentes y de pizarra

²² Ver capítulo Diagnóstico Situacional

c) Insumos técnicos

En caso de que la propuesta se desarrolle de manera virtual o mixta, se requiere el uso de plataformas tecnológicas para la realización de actividades, dentro y fuera de los talleres, así como la creación de infografías y material didáctico. Se sugieren:

- Plataforma zoom acceso ilimitado (o alguna plataforma de carácter gratuito sin límite de tiempo para las sesiones como Google meet, Jitsi)
- Plataformas para la creación de materiales: canva, Padlet, Kahoot, Vimeo, Educaplay, Google Forms
- Computadora
- Videobeam

d) Insumos de infraestructura

Para la realización de los talleres se requiere, de un salón grande que permita la movilidad de las personas participantes, según sea la cantidad de asistentes. Este espacio debe tener iluminación y ventilación; de preferencia un piso de madera que permita realizar las actividades y dinámicas sin riesgo de accidentes o lesiones.

e) Insumos de acuerdo a las disposiciones con respecto al COVID-19

Se debe contemplar dentro de los insumos una serie de materiales que correspondan a un kit de protección personal, en caso de que, al momento de implementación de la propuesta, estén activos los protocolos por COVID-19, estos son:

- Mascarillas desechables
- Alcohol en gel
- Agua potable
- Jabón líquido
- Toallas de desinfección

Estructura del proyecto

Descripción del proyecto

Esta propuesta socioeducativa orientada a la formación, tiene como propósito facilitar herramientas teórico-prácticas para el desarrollo de estrategias desde el modelo del circo/arte social, que potencien la enseñanza y el aprendizaje de las personas facilitadoras de procesos en la Escuela de Danza, Teatro y Circo con un enfoque desde las habilidades para la vida.

La metodología del Circo Social es ampliamente enriquecedora y gracias a las capacitaciones que se brindan desde el Parque La Libertad, la persona facilitadora adquiere los primeros insumos para comprender cómo se desarrolla el método con la población en vulnerabilidad para potenciar y mejorar su calidad de vida. Esta metodología parte del método tándem, una conjunción entre una persona facilitadora artista y una persona trabajadora social; sin embargo, no siempre es posible contar con la presencia del área social en las instituciones, por lo que queda a cargo de las personas artistas, desarrollar estrategias para el abordaje de la población desde lo social.

El circo social propone trabajar y desarrollar habilidades sociales con la población participante, sin embargo, se encuentra poca referencia sobre qué son estas, cómo deben trabajarse a través de los objetivos sociales, que plantea el método y algunas herramientas para su abordaje. Por ello, se presenta a continuación una propuesta que busca orientar a las personas artistas facilitadoras sobre algunos ejes importantes para su comprensión y aplicación.

La persona facilitadora adquirirá herramientas para el desarrollo de su trabajo, desde la aplicación de conocimientos teórico-prácticos que favorezcan la progresión personal de las personas asistentes a los programas y talleres, donde se abordan las habilidades para la vida con un enfoque pedagógico crítico, constructivista y dialogante.

Además, se busca que la persona facilitadora sea capaz de enlazar la implementación de las políticas públicas relacionadas con el ámbito cultural, la legislación costarricense existente en materia de derechos humanos, y la práctica dentro de los espacios de enseñanza-aprendizaje, para garantizar el acceso a una educación consciente y potenciadora de la

población asistente al Parque La Libertad, desde el reconocimiento de sus derechos y que integre en su quehacer un enfoque de género, niñez, adolescencia y juventudes.

Metodología del proyecto

Etapas del proyecto

Para la descripción de las etapas del proyecto, se considera fundamental retomar la teoría básica sobre la formulación de proyectos que abarca el ciclo de vida de este. Este es el ciclo natural y las fases que presenta este desde su inicio hasta su finalización. Al respecto, Rosales (1999) retoma 4 etapas relevantes: preinversión; promoción, negociación y financiamiento; inversión o ejecución; y operación y funcionamiento.

El ciclo de vida, permite ordenar las acciones y recursos, así como planificar de modo sistemático para llevar a buen puerto la propuesta. A continuación, se exponen 4 etapas básicas, las cuales necesitan de insumos para llevar a cabo procesos y obtener un producto. (Rosales, 1999)²³

- a) Preinversión: fase donde se elabora el documento inicial y se realizan los estudios necesarios para determinar la viabilidad del proyecto.
- b) Promoción, negociación y financiamiento: en esta etapa se realiza la negociación para llevar a cabo el proyecto, demostrar su viabilidad institucional y efectuar una búsqueda de recursos para su ejecución.
- c) Inversión o ejecución: en este momento se llevan a cabo todas las acciones necesarias para ejecutar físicamente el proyecto.
- d) Operación o funcionamiento: consiste en poner en marcha el proyecto y concretar sus beneficios.

Etapa 1: Preinversión: Análisis y construcción teórico-metodológica a partir del diagnóstico.

Esta etapa es “donde se elabora el documento de proyecto (...) consiste en identificar los proyectos, formularlos, evaluarlos y seleccionar los más rentables desde el punto de vista del mercado técnico, financiero, económico, social y ambiental” (Rosales, 1999, p.26). Por tanto,

²³ La descripción de cada una de estas etapas para llevar a cabo este proyecto en su generalidad, se presentan en el apartado posterior: etapas del proyecto

corresponde a las coordinaciones interinstitucionales en respuesta a la solicitud expresada por el Parque La Libertad para la realización del proyecto en la EDTC. Una vez realizado el diagnóstico situacional (descrito anteriormente), se procede al análisis bibliográfico respecto a las teorías sobre habilidades para la vida, enfoques pedagógicos y herramientas metodológicas para la creación de una propuesta socioeducativa acorde con las necesidades de la población y las demandas institucionales. Esta etapa conlleva también el análisis del diagnóstico inicial de la población para verificar sus condiciones de acuerdo a la presencialidad o virtualidad según sea el contexto, que sirva como insumo para la creación de las actividades y mallas de ruta socioeducativa.

Etapa 2: Promoción, negociación y financiamiento: Coordinación y logística

Esta etapa “comprende todos los aspectos relacionados con la negociación de los recursos necesarios para realizar el proyecto (...) el resultado básico de esta fase es la viabilidad del proyecto y la aprobación del financiamiento” (Rosales, 1999, p.29). Por tanto, consiste en el desarrollo del análisis de viabilidad, presentado en el apartado posterior a este y el proceso de promoción, negociación y logística para el inicio de los talleres. Para ello es necesario la búsqueda de la persona facilitadora acorde con el perfil, la selección de un espacio físico adecuado, la creación de una propuesta horaria acorde a las necesidades, un proceso de convocatoria a las personas facilitadoras que recibirán la capacitación y el acuerdo de compromiso de finalizar el proceso de capacitación. También requiere de la búsqueda y coordinación de recursos para la adquisición de insumos didácticos.

Etapa 3: Inversión o Ejecución: Ejecución del proyecto socioeducativo

Según Rosales, esta etapa es en la que “se ejecutan los proyectos seleccionados y priorizados” (1999, p.40). Por tanto, se realiza la puesta en marcha de la propuesta de capacitación al personal facilitador la cual consta de tres módulos, que incluyen 6 talleres, cada uno de ellos con una duración aproximada de cinco horas, para una capacitación total aproximada de 30 horas. La propuesta se enmarca dentro de la dimensión socioeducativa, la cual se describe más adelante.

Etapa 4: Operación y Funcionamiento: Aplicación de aprendizajes dentro del espacio de clase/taller dentro de la EDTC

“En esta fase los bienes o servicios que se esperan del proyecto se prestan de manera continua y permanente durante la vida útil del proyecto” (Rosales, 1999, p.48). Es decir, corresponde a la puesta en marcha de los aprendizajes obtenidos por las personas asistentes a las sesiones socioeducativas en sus procesos de enseñanza. Esta aplicación debe verse reflejada en la utilización de las herramientas de planificación brindadas en los talleres al momento de la planeación de los cursos, así como la implementación del modelo de habilidades para la vida en los cursos que se imparten dentro de la EDTC.

Guía de la propuesta socioeducativa

A continuación, se presenta una guía estructurada en distintos apartados, con el fin de orientar el proceso metodológico y pedagógico para la puesta en práctica de los módulos según sus contenidos y actividades. Esta capacitación, busca abordar una serie de temáticas que orienten a las personas facilitadoras de procesos artísticos, el desarrollo de habilidades para la vida en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la técnica que practican, según la metodología de circo social, aplicada en la Fundación Parque La Libertad.

Esta guía pretende abarcar los contenidos de forma coherente con las necesidades detectadas en el diagnóstico situacional efectuado en la Escuela de Danza, Teatro y Circo, y realizar una propuesta pedagógica que atienda las demandas formativas expresadas por el personal facilitador. Para ello se parte de un proceso educativo No Formal, el cual comprende “una actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de población” (Araya, 2016, p.128), en este caso, direccionada hacia profesionales artistas que se encargan de procesos formativos dentro de la Fundación Parque La Libertad.

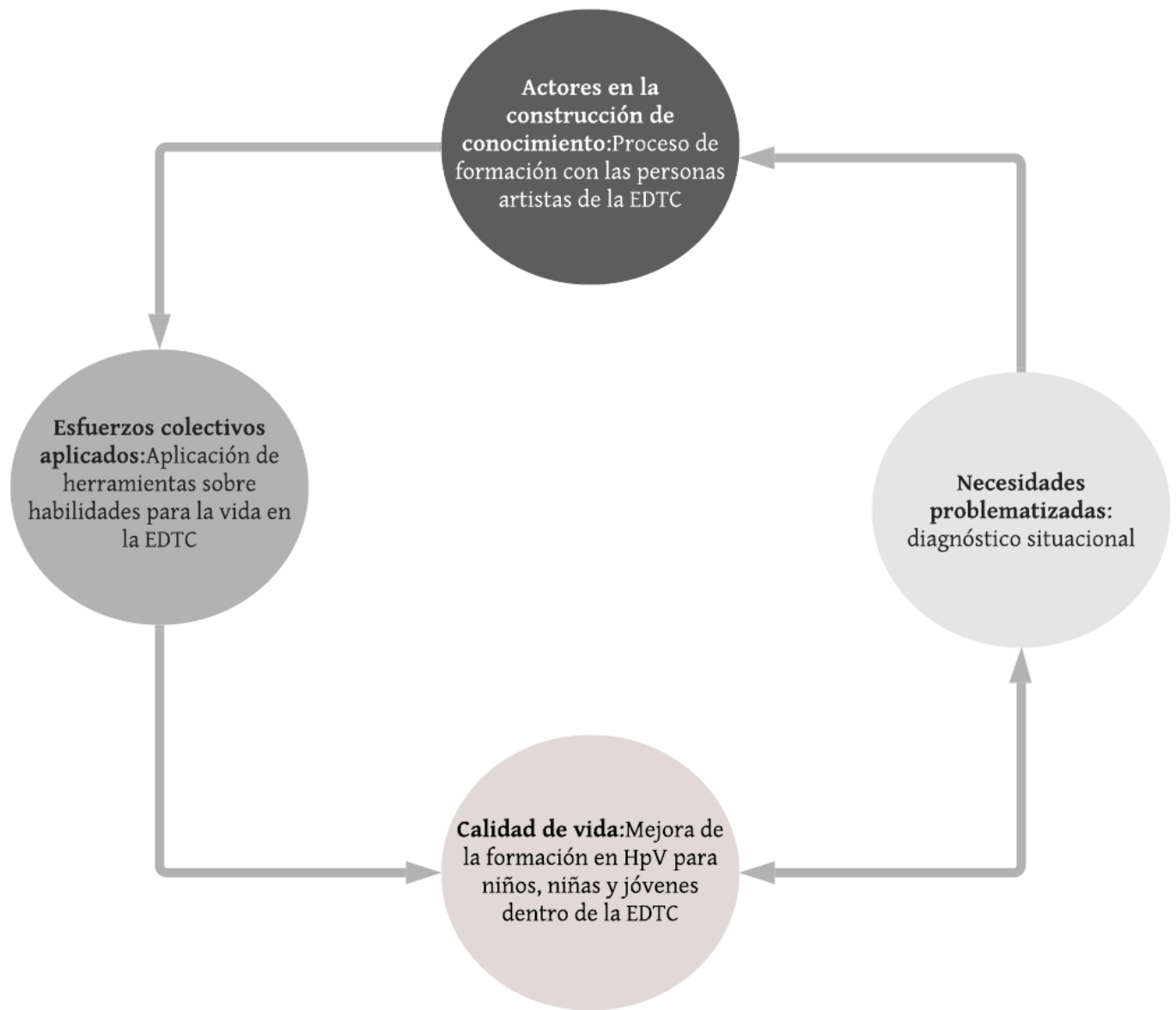
Al ser esta un **proceso educativo no formal**, ya que es una actividad fuera de las estructuras formales educativas, concebida como un proceso dinámico, vivo y atravesado por la dimensión lúdica, presente no sólo en quienes participan del proceso socioeducativo, sino de quienes lo facilitan, requiere de una postura y actitud que aspira a “la construcción de un mundo más solidario, justo, amoroso y respetuoso de la oportunidad tan grande que es la existencia, para compartirla con otros seres humanos.” (Araya, 2016, p.164).

Dimensión socioeducativa

Esta propuesta se enmarca en una dimensión socioeducativa dentro del Trabajo Social, la cual “consiste en una acción educativa de información y formación a partir de problemas significativos para los actores involucrados.” (Molina, s. f., p.5). Esta intervención consiste en desarrollar procesos de capacitación, formación, concientización o movilización con grupos sociales. En estos espacios se configuran estrategias y acciones en aras de contribuir a mejorar la calidad de vida de personas, grupos o comunidades. (Molina, s. f.)

La dimensión socioeducativa parte de las necesidades sociales problematizadas ante la carencia de satisfactores (Molina y Romero, 2001), identificada en un proceso social donde se involucran de manera activa los diferentes actores. Tal y como se mencionó en el diagnóstico realizado previamente a la redacción del proyecto, se identificó una serie de necesidades a las que se procura dar respuesta. A continuación, se presenta un diagrama (*Ver ilustración 11*) que ejemplifica el proyecto de acuerdo a esta dimensión.

Ilustración 11: Dimensión socioeducativa del proyecto



Fuente: Elaboración propia a partir de Molina (s.f.)

Encuadre pedagógico

Es fundamental tener claridad sobre la postura pedagógica que debe tener la persona que facilite el proceso socioeducativo, así como la estrategia metodológica para ejecutar los módulos. Este proyecto parte de una metodología participativa de las personas facilitadoras, esto quiere decir que el involucramiento activo en los diferentes módulos es fundamental

para la construcción de conocimiento en ambas vías: persona facilitadora- persona participante. En este sentido, se parte de tres premisas pedagógicas atinentes: el constructivismo desde el enfoque histórico cultural de Lev Vygotsky, la pedagogía crítica de Paulo Freire y la pedagogía dialogante de Julián Zubiría.²⁴

Estos enfoques proponen que las personas son sujetas activas del conocimiento, seres sociales y que a través del aprendizaje desarrollan la consciencia y pueden cambiar su historia. En este proceso influyen considerablemente “procesos mentales como la emoción, el pensamiento, el lenguaje” (González, 2014, p.63) y es fundamental “el contraste entre la teoría, la práctica y el contexto en que se desarrolla la situación.” (González, 2014, p.63)

Algunas premisas relevantes por considerar dentro de esta metodología según Ordoñez (2002) y Ramírez (2008) son:

- Los principios de flexibilidad, creatividad y dialogicidad en la educación.
- La comunicación horizontal
- La participación social
- La humanización de los procesos educativos
- La transformación de la realidad social
- La contextualización del proceso educativo y la significación de los imaginarios.
- La construcción de un espacio pedagógico reflexivo
- La pedagogía de la pregunta, el desarrollo de la criticidad y el pensamiento.

Estos principios son correspondientes con esta propuesta, al ser además un proyecto socioeducativo de carácter no formal²⁵, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje debe priorizar la dimensión lúdica y el carácter activo de las personas participantes.

Reflexiones sobre la facilitación del proceso

Es fundamental que al momento de la contratación o elección de la persona que facilitará el proceso, se valore el perfil presentado anteriormente (ver identificación del grupo destinatario).

²⁴ Para conocer más sobre los enfoques refiérase al Módulo 2

²⁵ Para ampliar sobre el concepto de Educación No Formal, refiérase al capítulo Marco Teórico.

Una vez que la persona ingrese al proceso de capacitación es necesario que siga los siguientes pasos:

1. Lectura de la totalidad del proyecto para su comprensión
2. Búsqueda de referencias bibliográficas de apoyo en caso de no tener una claridad total sobre los contenidos abordados. Puede utilizar las referenciadas en cada módulo.
3. Preparación de las sesiones con anterioridad y lectura de cada una de las actividades que realizará.
4. Diagnóstico de la población con la que trabajará para conocer sus posibilidades de tiempo, espacio y aprendizaje, que le permita realizar adaptaciones de las técnicas en caso de que sea necesario.

Para lograr una congruencia pedagógica, la persona facilitadora debe contemplar algunos elementos importantes, tales como:

- Valorar las necesidades y realidad de las personas participantes del curso, para ello se recomienda elaborar un breve diagnóstico individual, previo al inicio del proceso socioeducativo.
- Utilizar en las sesiones de manera presencial, un espacio físico amplio para realizar las actividades que involucran movimiento.
- Valorar de forma constante la reflexión con el grupo, para confirmar que los contenidos de los talleres resultan claros para la población.
- Validar las estrategias pedagógicas utilizadas según las técnicas, para realizar ajustes sobre la marcha del proceso, en caso de que sea necesario.

Consideraciones en caso de realizar las sesiones virtuales

- Utilizar elementos de apoyo que resulten atractivos y dinámicos tales como Kahoot, canva, Genially, Slido, Word Wall, entre otras.
- Modificar el tiempo de los talleres a una duración máxima de dos horas cada uno. Esto implica una mayor cantidad de sesiones, sin embargo, es necesario, debido a los niveles de concentración frente a la pantalla.
- En cada uno de los talleres, se recomiendan las modificaciones que debe contemplar la actividad o por cuál puede ser sustituida.

Estructura del proceso socioeducativo

El proceso socioeducativo será desarrollado con base en módulos. Cada uno de ellos, contiene una serie de talleres que abordan los contenidos que deben conocerse. La duración de los talleres será de máximo 5 horas cada uno, para un total estimado de 30 horas al finalizar la propuesta de formación. Por su extensión, se recomienda dividir cada taller en espacios de 2 horas treinta cada uno, con un espacio de receso de alimentación entre ellos. Para su implementación, se requiere de diversos materiales e insumos teóricos que desarrollará la persona facilitadora, para cumplir los propósitos de aprendizaje. Los talleres pueden brindarse en modalidad presencial, virtual o mixta, de acuerdo a las condiciones que demande el contexto y las herramientas con que cuente la institución al momento de su ejecución. Dada la coyuntura social actual por la pandemia de COVID-19 que ha conllevado a la limitación de actividades presenciales, se realiza una propuesta de virtualización de los talleres, que puede contemplarse de acuerdo a las condiciones país que amerite y las posibilidades tecnológicas de la población participante, por lo tanto, en la explicación de las técnicas se especifica de acuerdo a la modalidad en que se brinde, algunos elementos a considerar.

Es importante recalcar que, si los talleres se realizan de forma virtual, deben modificarse los tiempos de descanso o valorar la ampliación de cantidad talleres en menor tiempo, ya que los periodos de concentración son menores frente a la pantalla.

Ruta didáctica: los contenidos

Los talleres deben desarrollar una serie de contenidos, que son fundamentales para el aprendizaje, la reflexión y la puesta en práctica de una formación en habilidades para la vida, por ello se crearon tres módulos.

Módulo 1: Se basa en comprender diversas temáticas que apuntan al reconocimiento y garantía de los derechos de las personas menores de edad y jóvenes. No se puede partir de la enseñanza de estas habilidades, sin contemplar la necesidad de una correspondencia con el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, por ello resulta de suma importancia en un primer momento abordar la legislación y política pública costarricense que respalda el accionar de una institución como la Fundación Parque La Libertad, así como el enfoque de Derechos Humanos, de Género y de Juventudes que trasversa la propuesta y son

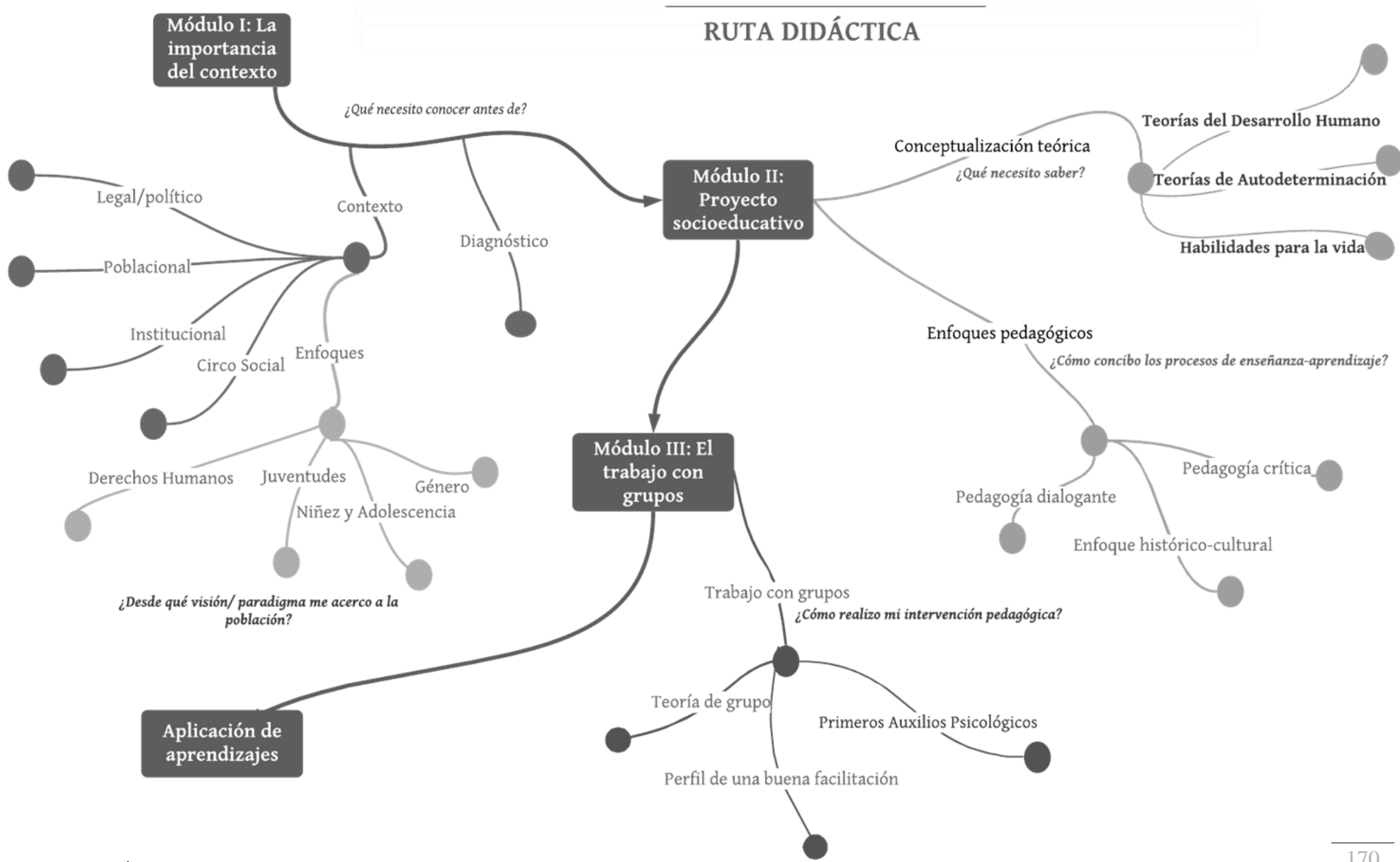
correspondientes con la institucionalidad costarricense. De la misma forma, el contexto es sumamente enriquecedor, ya que permite enlazar los aprendizajes con las necesidades de la población.

Módulo 2: se abordan los enfoques pedagógicos, ya que, para poder enseñar habilidades, se requiere de una postura ideológica y teórica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; a su vez, comprender que las etapas del desarrollo humano son procesos diferenciados, por lo que se debe abordar a las poblaciones de acuerdo a sus necesidades. Posteriormente se presenta la propuesta sobre habilidades para la vida, formulada en este proyecto.

Módulo 3: Para generar un proceso de enseñanza que potencie las habilidades en niñas, niños y jóvenes, la postura de la persona facilitadora, las técnicas y estrategias a utilizar deben ser congruentes, por ello estos contenidos se abordan desde este módulo.

Esta ruta de módulos se representa en el siguiente esquema. (Ver ilustración 12).

Ilustración 12: Dimensión socioeducativa: desarrollo de habilidades para la vida



¿Cómo utilizar los módulos?

A continuación, se expone de manera organizada los diferentes módulos con sus respectivos contenidos por taller. En la introducción de cada módulo, se anotan diversos conceptos relevantes; sin embargo, si se requiere de una mayor comprensión y profundización sobre las referencias, se sugiere consultar diferentes capítulos del documento general del proyecto. Cada módulo contiene:

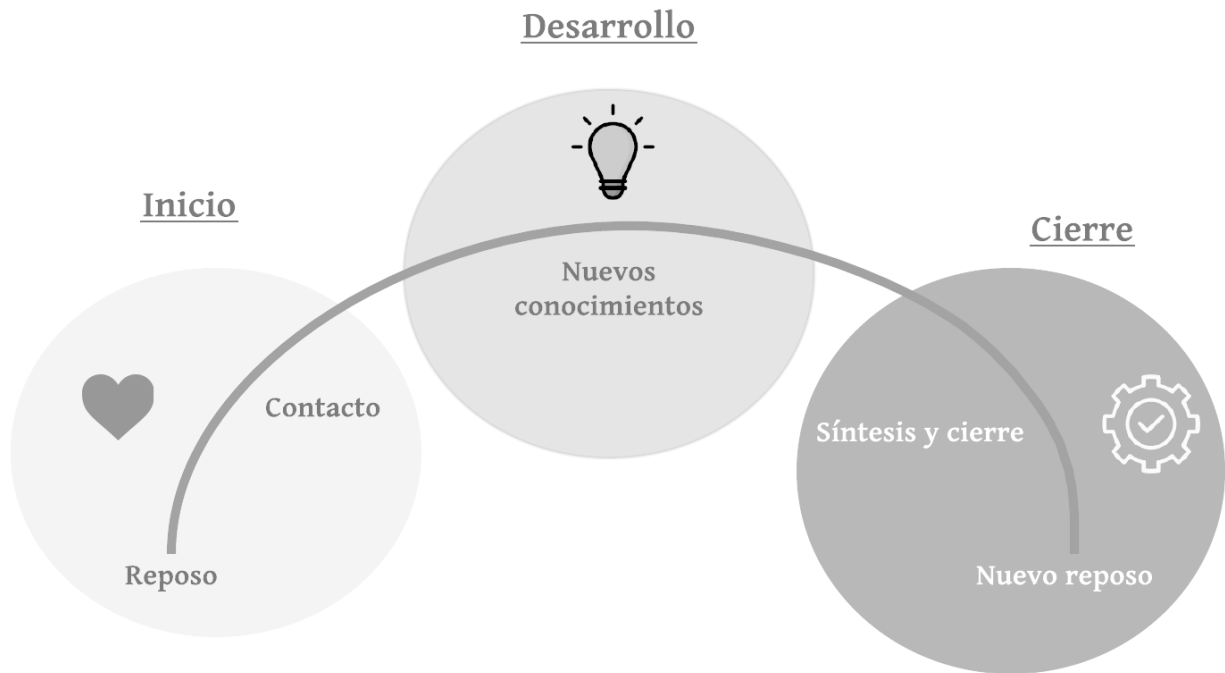
- Título del módulo, su descripción y propósitos de aprendizaje
- Descripción de los talleres
- Insumos teóricos de cada taller
- Actividades por momento: inicio, desarrollo y cierre
- Cada actividad contempla su respectiva: descripción, materiales, tiempo estimado y cantidad de personas participantes y en caso de realizar actividad virtual.
- Dentro de cada actividad se presentan tres apartados importantes para desarrollar a plenitud la técnica, según se requiera: preguntas generadoras (para causar una reflexión constante en las personas participantes) ideas fuerza (qué ideas deben quedar claras con la técnica) y referencias teóricas (que sirven para elaborar o presentar material)
- Malla Socioeducativa
- Descripción del taller

Se sugiere que posterior a la revisión del módulo, se preparen los materiales antes de iniciar cualquier taller, además de buscar las referencias teóricas necesarias, en caso de no contar con una claridad sobre los contenidos.

Estructura de los talleres

La estructura de los talleres se fundamenta en una “curva de interés” con un ritmo de facilitación (Sula Batsú, s. f.) que contiene tres momentos importantes durante el proceso de aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre; cada uno de estos a su vez, se encuentra compuesto por sub-momentos según la necesidad de la sesión. Esta estructura busca potenciar el interés de las personas participantes, los ejercicios de reflexión y comprensión, así como la aplicación de los conocimientos adquiridos en el taller. *(Ver ilustración 13)*

Ilustración 13: Curva de interés



Fuente: elaboración propia a partir de Sulá Batsú (s.f.)

Seguidamente, se describe cada uno de los momentos según la curva de interés:



Momento de reposo

Se trata de que las personas ingresen al espacio taller y generen reflexiones cotidianas. Es un espacio que permita al grupo conocerse, así como iniciar de forma concentrada en la tarea propia del taller.



Momento de contacto

Se busca generar espacios de confianza entre el grupo y con la persona facilitadora. Permite establecer normas de convivencia y acuerdos de grupo, así como formular técnicas activas para la movilización y confianza



Momento de nuevos conocimientos

Se realiza exposición de contenidos fuertes de la sesión y actividades de desarrollo de conocimientos interesantes para las personas participantes



Síntesis y cierre

Se realizan actividades que permitan la reflexión y aprehensión de los conocimientos expuestos. Se trabaja sobre la aplicación de contenidos en la cotidianidad. Debe realizarse un cierre afectivo para generar integración.



Momento de reposo

Consiste en el espacio previo a un nuevo encuentro y la aplicación de los nuevos conocimientos en la cotidianidad desde la apropiación

En cada taller, se analizarán los objetivos y contenidos a la luz de ejercicios prácticos que planteen el contexto y realidad de cada persona facilitadora, para propiciar una aplicación dentro del espacio de trabajo de cada quien. Se expondrán contenidos de forma teórica de los diferentes temas del programa, así como se facilitarán las lecturas y otros recursos para la apropiación del conocimiento.

Se pretende, además, que las actividades realizadas en cada sesión, sirvan como un banco de recursos que posteriormente las personas artistas puedan replicar en su trabajo.

Algunas de las estrategias metodológicas son:

- Exposiciones de teoría por parte de la persona facilitadora
- Prácticas individuales a partir de los ejercicios propuestos en clase
- Trabajos grupales en los talleres
- Elaboración de insumos para un diario personal
- Actividades lúdicas para la comprensión del contenido teórico

La construcción del diario personal, debe realizarse posterior a cada sesión y llevarse como insumo para la discusión inicial, al siguiente taller. En este diario la persona participante anotará aprendizajes, dudas y comentarios que surjan en el período de reposo posterior a los encuentros.

Para la modalidad virtual, se pone a disposición en los anexos (*ver anexo #9*) una compilación de herramientas digitales y aplicaciones, que servirán para elaborar las técnicas, sustituir actividades o apoyar en la elaboración de contenidos.

Módulo 1: La importancia del contexto

Descripción

Este módulo se divide en dos talleres, en los cuales se realiza una aproximación a los conceptos e información relevante sobre política pública y la integración de ésta con la legislación nacional e internacional, que, a su vez, respalda el quehacer de la Fundación Parque La Libertad y su vinculación con población infantil, adolescente y joven. Posteriormente se realiza una contextualización sobre el ámbito local o comunitario del cual proviene la población usuaria, así como sobre la Fundación Parque La Libertad.

Propósito de aprendizaje del módulo: Comprender la importancia del contexto social, político, económico de la población, así como la relación con la institucionalidad pública en el cumplimiento de derechos desde los diversos enfoques.

Se espera que la persona participante al finalizar el módulo:

- Comprenda de forma general la legislación y política pública costarricense respecto a derechos humanos desde un enfoque de niñez y adolescencia, de género y de juventudes en el quehacer del Parque La Libertad.
- Conozca el funcionamiento del Parque La Libertad y la EDTC, sus fundamentos, principios y objetivos.
- Identifique la importancia del contexto social, político y económico de la población que asiste a los programas de la Escuela de Danza, Teatro y Circo.

Contenidos del módulo:

Taller 1	Taller 2
<ul style="list-style-type: none">• Enfoque de Derechos Humanos, enfoque de género, enfoque de niñez y adolescencia, enfoque de juventudes• Políticas públicas• Legislación referente a niñez, adolescencia y juventud• Fundación Parque La Libertad y la Escuela de Danza, Teatro y Circo	<ul style="list-style-type: none">• Contexto cantonal• Diagnóstico

Taller 1: Primeros pasos

Este taller busca que las personas participantes conozcan el funcionamiento del Parque La Libertad y la Escuela de Danza, Teatro y Circo, con el fin de comprender cuál es su rol como personas facilitadoras de procesos educativos artísticos en el quehacer institucional, asimismo, la importancia que merece, el conocer los principios que rigen cualquier institución para la cual se labora o ejecuta un proyecto, ya que respalda el trabajo con la población menor de edad y joven, por ello, se aborda de forma general la legislación y política pública costarricense respecto a derechos humanos desde un enfoque de niñez y adolescencia, de género y de juventudes en la propuesta que plantea el Parque La Libertad. Para esta comprensión es necesario conocer algunos conceptos clave que se presentan antes de las actividades y reforzar las ideas fuerza que aborda cada técnica. Algunas de las técnicas requieren de insumos teóricos que se colocan en la sección de anexos del módulo.

Propósito de aprendizaje del taller:

- Identificar la legislación nacional e internacional relevante en materia de niñez y adolescencia.
- Reconocer la importancia de las políticas públicas relacionadas al tema educación y cultura.
- Comprender el enfoque de derechos humanos, de género, de niñez y adolescencia y juventudes, así como su aplicación en el trabajo con población menor de edad y joven.
- Entender el funcionamiento del Parque La Libertad y la Escuela de Danza, Teatro y Circo
- Distinguir los principios y objetivos que rigen la institución.

Insumos teóricos del taller

Cada una de las instituciones en las que se trabaja, se rige por políticas, misión, visión, estrategias, entre otros, que deben respaldar el quehacer de una persona facilitadora y a su vez, servir como guía para el cumplimiento de objetivos dentro de sus procesos de trabajo.

Por ello, deben conocerse algunos datos, por ejemplo: aspectos relevantes sobre la institución Fundación Parque La Libertad, la Escuela de Danza, Teatro y Circo, así como datos relevantes sobre los cantones de interés; para ello, es fundamental que cuando este taller se replique en otras instituciones o lugares, se realice una búsqueda bibliográfica sobre esta información, que clarifique el contexto según sea el caso.

Fundación Parque La Libertad²⁶

El Parque La Libertad es un proyecto del Ministerio de Cultura y Juventud gestionado en alianza público-privada por la Fundación Parque La Libertad, ha sido concebido como un espacio de desarrollo humano e inclusión social que busca mejorar la calidad de vida de las comunidades aledañas mediante su desarrollo económico, social y ambiental, ofreciendo oportunidades para su formación técnica, artística, cultural y ambiental.

Fue creado en el año 2007 y está ubicado en los cantones de Desamparados, Curridabat y La Unión, cuenta con un terreno de 32 hectáreas las cuales permiten un sin fin de actividades y oportunidades de formación y recreación.

El Parque La Libertad trabaja por medio de las dimensiones social, económica y ambiental para asegurar la ejecución de gran variedad de actividades, programas y servicios de diversa índole, dirigidos a niños, niñas, personas jóvenes, mujeres y adultos mayores; además del acceso a un espacio recreativo y de esparcimiento que promueva la salud mental de sus visitantes.

²⁶ Información tomada del sitio <https://parquelalibertad.org/quienes.html>. Para ampliar sobre la institución, su historia y principios, puede consultar el documento general del proyecto en el apartado: Espacio Cultural Fundación Parque La Libertad.

Misión	Visión	Valores
Ser un espacio público auto sostenible e inclusivo, que, con su oferta variada de excelencia y calidad, constituya una fuerza integradora que, de manera conjunta con las comunidades a su alrededor, potencie su desarrollo social, económico y ambiental.	Convertirse en un polo de desarrollo para las poblaciones en su área de influencia.	Excelencia Transparencia Sostenibilidad Tolerancia

Objetivos

- Aumentar la participación, intercambio, proyección y acceso de las comunidades aledañas y otras en la vida cultural del país y en la oferta de espectáculos, talleres y formación artística.
- Aumentar la infraestructura y los programas que puedan ofrecerse a la población aledaña y en especial a la niñez y juventud, con oportunidades de utilización de su tiempo libre en espacios seguros y constructivos, de esparcimiento, recreación y capacitación.
- Fomentar una cultura de respeto y aprecio por la naturaleza y por las prácticas urbanas ambientalmente sostenibles.
- Fomentar el potencial de generación de empleo y crecimiento económico del sector creativo, con énfasis en arte digital y creación con base en las tecnologías de información y comunicación, TICs.
- Desarrollar un modelo de gestión del complejo que incluya actividades comerciales productivas sustentables que aporten a la sostenibilidad del proyecto.

Escuela de Danza, Teatro y Circo

La Escuela de Danza, Teatro y Circo del PLL tiene como propósito “formar niños/as, adolescentes y jóvenes que se desempeñen con alta calidad como intérpretes y gestores en teatro, danza y circo, que brinden un aporte significativo a la cultura local y nacional.” (Parque La Libertad, 2018a, s.p.).

Desde su creación en el año 2010, brinda dentro de su oferta programática: cursos libres de danza, teatro y circo; un programa de formación de formadores en danza, teatro y circo; y un programa

de formación técnica enfocado en danza, teatro, circo, circo social y gestión artística y empresarial en temas culturales que se encuentra en proceso de consolidación.

Desde el Parque La Libertad las artes circenses se conciben como un mecanismo de inclusión y movilidad social; de ahí que el enfoque utilizado para su enseñanza es el del circo social, el cual coloca a la persona como su centro, en contraposición con el circo profesional cuyo eje es la técnica. (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016). Las problemáticas que definen su oferta son:

- a) Falta de espacios en los cuales se brinden servicios de capacitación y entretenimiento a las comunidades aledañas y profesionales del medio en danza, teatro y circo.
- b) Falta de nuevas fuentes de empleo.
- c) Desconocimiento de la importancia del desarrollo de habilidades blandas y de la conciencia corporal para el mejoramiento de la calidad de vida de los participantes mediante el desarrollo de habilidades físicas y disfrute del movimiento.

(Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2017a, p.16)

La Escuela procura impartir todos sus cursos bajo una metodología proveniente del circo social, que pretende “crear una forma de intervención que utilizará las artes circenses como pedagogía alternativa para jóvenes en situación vulnerable, planteamiento conocido actualmente con el nombre de circo social.” (Lafortune y Bouchard, 2011, p.3). Dicha iniciativa surge desde el Cirque Du Soleil a través del programa social “Cirque Du Monde” en el que se utiliza un método de trabajo conocido como tándem, donde los cursos de Circo Social se ejecutan con la presencia de una persona artista y una persona trabajadora social, en la que la colaboración brinda un apoyo mutuo de ambas personas profesionales para crear una reflexión y transformación de acuerdo a las necesidades de las y los participantes. (Lafortune y Bouchard, 2011).

Ahora bien, las instituciones trabajan varios diversos enfoques, que fungen como orientación dentro del quehacer de estas. Para abordar este módulo, es necesario comprender ¿qué significa trabajar desde un enfoque?

Un enfoque significa “cierta manera de mirar y concebir los procesos y relaciones sociales que ocurren cotidianamente” (Family Care, 2006, p.5). Partir de un enfoque, es poner especial

atención, agudizar la mirada y enfocar con precisión los sentidos para que los conocimientos y prácticas que se desarrollan en los espacios artísticos del Parque La Libertad con un enfoque de habilidades para la vida, se enmarquen en las realidades.

Existen diversos enfoques en los que se basa el proyecto “Circo para la Vida” y que son correspondientes no sólo con la institución Parque La Libertad, sino que responden a la población de infanto-juvenil. Estos son:

Enfoque de Derechos Humanos

Trabajar desde un enfoque de derechos humanos implica el reconocimiento de estos como una herramienta para garantizar mejores condiciones de vida de la población con la cual se trabaja. Los derechos humanos son “un marco de integración social para el logro de un desarrollo pleno de los habitantes, su cumplimiento permite generar los cambios imperiosos para eliminar las desigualdades sociales y la conformación de una sociedad más equitativa, justa y solidaria.” (Sandoval, 2011, p.102) Existen diversas generaciones de derechos, la primera que abarca el reconocimiento de los derechos civiles y políticos; la segunda que abarca los derechos conocidos como económicos, sociales y culturales; una tercera generación que recoge los derechos correspondientes a la justicia, paz y solidaridad; y una cuarta generación que aborda los derechos de solidaridad de los pueblos.

Enfoque de Género

Implica reconocer la diferencia estructural que existe en la sociedad, entre las mujeres y los hombres. Para aplicarlo se debe:

- Considerar las diferencias existentes en las formas de afrontar la realidad entre mujeres y hombres.
- Tomar en cuenta que las mujeres ocupan posiciones de subordinación en la sociedad que repercute en sus condiciones materiales de existencia.
- Considerar los múltiples roles de las mujeres en la sociedad y que esto influye en su nivel de participación.
- Contemplar la diferenciación del tiempo del que disponen las mujeres por sus responsabilidades en el ámbito doméstico.

- Distinguir en las mujeres la diversidad y heterogeneidad, respecto a religión, cultura, edad, sexualidad. (Volio, 2008)

Enfoque de Juventudes

Desde esta visión, se parte de la integración de la población juvenil como actores protagónicos de su desarrollo donde su actuación es estratégica para el avance de la sociedad. Este enfoque contempla las necesidades, realidades, demandas y experiencias de la población joven.

Según el Consejo de la Persona Joven, el enfoque de juventudes es una “manera de aprehender, abordar y construir la realidad desde y con la perspectiva de las personas jóvenes [desde] una propuesta para el diseño, análisis, investigación, implementación y seguimiento de las políticas públicas que se centran en la capacidad de agencia de las personas jóvenes y hace que sus expectativas, demandas, preocupaciones y experiencias se conviertan el centro de sus intereses. También es una estrategia de trabajo que busca eliminar desigualdades, brechas, estereotipos y relaciones de poder asimétricas que obstaculizan el desarrollo pleno de las personas jóvenes” (2020, p.22).

Enfoque de Niñez y Adolescencia

Parte del reconocimiento de las niñas, niños y jóvenes como sujetos de derechos y personas activas que pueden incidir en la toma de decisiones. La Convención sobre los Derechos del Niño propone tres elementos fundamentales (Solís, s.f):

1. La niñez y la adolescencia son consideradas sujeto de derechos civiles, sociales y políticos, reconociendo así su condición ciudadana.
2. Toda medida respecto de los niños y niñas debe estar basada en el interés superior de él y ella.
3. La no discriminación: expresada en que todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños y niñas sin excepción, siendo obligación del Estado garantizar su cumplimiento.

Estos enfoques son respaldados por la legislación nacional e internacional que acoge el país. Algunas de las leyes más importantes vinculadas al proyecto son:

Tipo	Legislación
Convenios y tratados internacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Declaración Universal de los Derechos Humanos • Adhesión de Costa Rica a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) • Convenio Centroamericano sobre la Unificación Básica de la Educación • Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales • Protocolo de institución de la Comisión contra Discriminaciones en la Enseñanza • Convención Americana sobre los Derechos Humanos • Convención sobre los Derechos del Niño • Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales
Legislación costarricense	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución política • Ley N.º 181, Código de Educación, la Ley N.º 2160 • Ley Fundamental de Educación • Reglamento para la promoción de la alta dotación, talentos y creatividad en el sistema educativo costarricense • Ley General de la Persona Joven • Código de Niñez y Adolescencia de Costa Rica

Con base en estas leyes, se crean líneas de acción estratégicas que permiten poner en práctica la exigibilidad de derechos para todas las poblaciones. Sirven como referencia además para las instituciones en el cumplimiento de su labor, según la legislación que le ampare.

Las **políticas públicas** son “acciones de gobierno que tienen por objetivo, buscar los mecanismos apropiados para dar respuesta a las diversas demandas de la sociedad civil” (Sandoval, 2011, p.

110) Estas buscan garantizar los derechos humanos y que las poblaciones accedan a mejores condiciones de vida.

Las políticas públicas vigentes más relevantes para este proyecto son:

Política Pública de la Persona Joven 2020- 2024

Delinea la estrategia de promoción del desarrollo de la población juvenil costarricense de manera integral, de acuerdo a sus particularidades y necesidades actuales, en la búsqueda de la equidad y equilibrio. (Ministerio de Cultura y Juventud, 2020)

La Política Nacional de Derechos Culturales 2014 – 2023

Realiza un conjunto de orientaciones estratégicas en pro de la estimulación de la participación cultural, el ejercicio de derechos, así como “la articulación efectiva de las expresiones culturales en los procesos de desarrollo sociocultural y económico en el nivel local, regional y nacional.” (Ministerio de Cultura, 2013, p.4)

Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica 2009-2021,

Concebida como una acción afirmativa para garantizar que la población infanto-juvenil en proceso de desarrollo, ejerza de forma íntegra su ciudadanía social en un Estado Democrático de derecho.

Política Educativa del Ministerio de Educación Pública (2017),

Denominada “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”, que compila insumos importantes sobre las directrices y procesos educativos en la Costa Rica actual y selecciona insumos de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, aprobada por el Consejo Superior de Educación el 8 de noviembre de 1994, mediante acuerdo N° 82-94.

Desarrollo de talleres

Malla de ruta socioeducativa: Taller 1 Primeros Pasos					
Contenidos: Políticas públicas. Legislación referente a niñez, adolescencia y juventud. Enfoque de Derechos Humanos, enfoque de género, enfoque de niñez y adolescencia y enfoque de juventudes.					
Momento	Contenido	Actividades y técnicas	Recursos y materiales	Recursos virtuales	Tiempo estimado
Inicio	Presentación	Perfil Grupal ¿quiénes somos?	Post-it, lápices, lapiceros, papelógrafo.	Awwboard	10 min
Desarrollo	Fundación Parque La Libertad, Escuela de Danza, Teatro y Circo	Presentación con elementos básicos, valores y ejes tanto del PLL como de la Escuela	Presentación en plataforma digital sobre el Parque La Libertad	Canva PowerPoint Prezi	20 min
	Legislación y políticas públicas	Conociendo los conceptos clave: la bola caliente	Presentación con los conceptos, una bola	PiliApp	20 min
		Lluvia de ideas: ¿qué son las políticas públicas?	Papelógrafo, pilots. Infografía con políticas públicas relevantes y su finalidad.	Slido Salas de zoom	20 min
		Leyes con lupa	Lista de artículos principales según legislación nacional correspondiente. Cinta Adhesiva, hojas, artículos en fichas	Google Drive Salas de zoom	30 min
		La pirámide de derechos	Hojas con caso hipotético	Padlet	20 min
Receso					1 hora
	Enfoques orientadores	Sin enfoque, con enfoque	Material entregado a cada participante	Zoom Google drive	40 min
	Enfoques orientadores y legislación	La fotografía	Ninguno	Zoom	20 min
		Cuando facilito, ¿qué aplico?	Hojas, lapiceros	Zoom	20 min
Síntesis y cierre	Todos los contenidos anteriores	La construcción	Papelógrafo, pilots	Mural.ly	30 min
		Árbol de aprendizajes y preguntas	Post-it, lapiceros, cinta adhesiva	Slido	10 min

Descripción del taller

Momento: Inicio

Al ser el primer contacto del grupo debe realizarse un espacio de presentación agradable que permita a las personas participantes, sentir identificación grupal y confianza deseablemente, desde el primer momento. Para la presentación se utilizará la técnica grupal ¿quiénes somos? que permitirá conocer a las personas participantes y crear un perfil inicial del grupo.

Actividad 1: Perfil Grupal ¿quiénes somos?

Descripción: En un papelógrafo, se construye una figura humana grande. Cada persona pasará al frente y anotará sus expectativas, sus fortalezas, sus áreas de mejora y su interés con la población que trabaja. Posteriormente la persona facilitadora realiza una lectura y construye a través de una serie de palabras, un cuerpo que representa el perfil grupal. Luego realiza una presentación de lo construido al grupo, generando la reflexión sobre la importancia de una actividad como estas al iniciar un proceso grupal. Puede apoyarse en las preguntas generadoras.

Materiales: Post-it, lápices, lapiceros, Papelógrafo.

Tiempo estimado: 10 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: Sustituir el papelógrafo por la aplicación Awwboard para la creación del cuerpo y la participación de las personas de manera simultánea.

Preguntas generadoras

¿Por qué es importante conocernos como equipo? ¿Qué relación tiene esto con el trabajo de grupo? ¿De qué forma esta técnica puede ser aplicada en mi trabajo dentro de la Escuela de Danza, Teatro y Circo?

Momento: Desarrollo

Actividad 2: Presentación Parque La Libertad y Escuela de Danza, Teatro y Circo

Descripción: La persona facilitadora creará una presentación donde presente información relevante sobre la institución y la escuela, con el fin de dar a conocer los elementos más relevantes de la Fundación y la relación que existe entre esta y los cursos que se imparten.

Materiales: Presentación en plataforma digital: canva, Prezi, genial, PowerPoint

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse ningún ajuste.

Referencias teóricas	Ver insumos teóricos del taller. Página web sobre la institución: https://parquelalibertad.org/quienes.html Consulta del diagnóstico situacional, apartado: Espacio Cultural Fundación Parque La Libertad.
---------------------------------	--

Actividad 3: Conociendo los conceptos clave: la bola caliente

Descripción: Se introduce el tema con una presentación de conceptos básicos: Derechos Humanos, Enfoque de Derechos Humanos, Enfoque de Género, Enfoque de Niñez y adolescencia y Enfoque de Juventudes. Esta presentación puede realizarse en un papelógrafo o con una presentación digital en alguna plataforma como PowerPoint, Prezi, Genially, etc. Posterior a la presentación, se organiza al grupo en un círculo y se les entrega una bola, la cual pasa de una persona a otra mientras la persona facilitadora menciona todos los conceptos vistos. Cuando se detiene, la persona que tenga la bola debe decir el aprendizaje sobre el último concepto mencionado. Se realizan las preguntas generadoras, incentivando a la reflexión y construcción grupal. Estas reflexiones pueden ser escritas en un papelógrafo o pizarra mientras se realiza la exposición.

Materiales: Presentación con los conceptos, una bola

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo

En caso de actividad virtual: utilizar la aplicación PiliApp para el momento de “la bola caliente”.

Preguntas generadoras	¿Qué pasaría si los Derechos Humanos (D.D.H.H.) no existiesen? ¿Por qué es importante hablar de ellos? ¿Qué implica tener un enfoque?
Ideas fuerza	<ul style="list-style-type: none">• En esta presentación se debe realizar una constante reflexión sobre la importancia de los D.D.H.H. como elemento central en la educación artística y la importancia de plantear las propuestas educativas desde un enfoque de derechos.• Posicionarse desde un enfoque de derechos humanos implica el reconocimiento de estos como una herramienta para garantizar mejores condiciones de vida de la población con la cual se trabaja. Bajo este enfoque se procura que las necesidades humanas materiales y subjetivas, puedan ser satisfechas ya no desde una postura utópica, sino como una obligación jurídica, ética y social. (Guendel, 2002).• Debe motivarse a la concentración, ya que estos conceptos serán utilizados en una actividad posterior.
Referencias teóricas	Ver insumos teóricos del taller con conceptos: Enfoque, Enfoque de Derechos Humanos, Enfoque de Género, Enfoque de Juventudes, Enfoque de Niñez y adolescencia. Adicionalmente, se puede consultar el documento general en el apartado Marco Teórico.

Actividad 4: Lluvia de ideas ¿qué son las políticas públicas?

Descripción: En una pizarra o papelógrafo, se anotan las impresiones o palabras que surjan ante las preguntas generadoras. Luego la persona facilitadora presenta el concepto y comenta sobre las políticas públicas relevantes para el proyecto, puede imprimir si se desea, el resumen que se presenta posteriormente. Se leen las políticas públicas en grupo y se realiza una plenaria sobre la relación que tienen estas políticas con el trabajo de la Escuela de Danza, Teatro y Circo.

Materiales: Papelógrafo, pilots

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas necesarias: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de actividad virtual: Sustituir el papelógrafo por la aplicación Slido y al momento de la realización de grupos, utilizar salas de zoom.

Preguntas generadoras	¿Qué palabras nos surgen cuando escuchamos políticas públicas? ¿Qué conocemos sobre ellas? ¿Hay alguna en particular que pueda mencionar? ¿Para qué sirven las políticas públicas?
Ideas fuerza	<ul style="list-style-type: none">• Las políticas públicas son creadas como respuesta a la legislación nacional y permiten poner en práctica la exigibilidad de derechos para todas las poblaciones. Sirven como referencia para las instituciones en el cumplimiento de su labor, según la legislación que le ampare.• Existen diversas políticas públicas que se formulan por temáticas e intereses de grupos poblacionales en vulnerabilidad.• Las políticas públicas son una herramienta para el trabajo con poblaciones vulnerabilizadas, ya que exigen el accionar de las instituciones públicas y privadas.• Las políticas públicas pueden involucrar a diversas instituciones y demandar la ejecución presupuestaria para su cumplimiento.
Referencias teóricas	Ver insumos teóricos del taller: definición de políticas públicas e infografía de políticas públicas. Adicionalmente se pueden consultar las políticas públicas en su versión de texto completo.

Actividad 5: Leyes con lupa

Descripción: Primero debe dividirse el grupo en dos subgrupos. A cada subgrupo se le entrega una lista de leyes a nivel nacional y los respectivos artículos que se abordan más adelante. Se les entrega un caso hipotético el cual deberán leer. Posteriormente, deben verificar cuales son los

derechos que, en las diferentes legislaciones, están siendo garantizados o violentados, según la situación descrita en el caso. Se solicita realizar una breve exposición de los casos, así como se motiva la discusión grupal con las preguntas generadoras.

Materiales: Lista de leyes y sus respectivos artículos. Hojas blancas. Lapiceros.

Tiempo estimado: 30 minutos

Cantidad de personas necesarias: 4 personas mínimo

En caso de actividad virtual: Utilizar salas de zoom para realizar los grupos. Compartir en Google Drive el caso hipotético y los materiales con las leyes y artículos.

Caso hipotético:

Mariana tiene 12 años. Ella está cursando el sexto grado. Tiene gran talento para el desarrollo artístico en el área de danza. En su escuela hay un festival, no obstante, no puede participar ya que no tiene el recurso económico que solicita la administración del festival para inscribirse, a cambio, ella propuso realizar toda la decoración del festival sin costo para lograr inscribirse. Ella desea además mejorar su técnica, sin embargo, no existen academias cerca de su casa, que brinden clases de forma gratuita, por lo que estuvo practicando con videos en YouTube, a pesar de ello, su madre le ha dicho que no puede practicar más porque consume el saldo del único teléfono de la casa.

<p>Preguntas generadoras</p>	<p>¿Cuáles derechos son vulnerados en este caso? ¿Qué debería realizarse desde las instituciones para garantizar los derechos de la persona? ¿Qué acciones propondría usted si fuera la persona encargada de resolver la situación?</p>
<p>Ideas fuerza</p>	<p>Los Derechos Humanos no siempre se garantizan, a pesar de existir una amplia legislación que los respalda.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debe promoverse desde los espacios educativos y artísticos, la modificación de condiciones para que todas las personas puedan participar, sin exclusión.
<p>Referencias teóricas</p>	<p>Ver Anexo 8: Taller 1, Actividad 5</p>

Actividad 6: La pirámide de derechos

Descripción: La persona facilitadora propone al grupo realizar una pirámide grupal, se nombrará un derecho por cada persona y deben construir una pirámide contemplando cuáles derechos deben ir en la base, al medio y en la cúspide, según prioridad. Posteriormente la persona facilitadora pondrá un caso hipotético donde se vean violentados algunos derechos y el grupo deberá quitarlos de la pirámide. Llegará el punto en que la pirámide caiga. Se genera una reflexión sobre la importancia de los derechos y su característica fundamental de ser indivisibles e interdependientes.

Materiales: Ninguno

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: 6 personas mínimo

En caso de actividad virtual: Utilizar la aplicación Padlet con recuadros que contengan los derechos. Esta aplicación permite movilizar los elementos, así que se replica la dinámica con todas las personas conectadas al mismo tiempo.

<p>Preguntas generadoras</p>	<p>¿Qué derecho es más importante? ¿Puedo resolver de alguna manera que la pirámide no caiga? ¿Tomo en cuenta la pirámide de derechos con la población? ¿Para qué sirven los derechos? ¿Se puede definir un derecho por sobre otro?</p>
<p>Ideas fuerza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los derechos son indivisibles e interdependientes, se necesitan los unos a los otros. • Cuando se trabaja con población joven, debe velarse por el cumplimiento de derechos y tener claridad que las acciones que se ejecutan desde un proceso artístico y educativo, pueden trascender en el cumplimiento de estos derechos.

Actividad 7: Sin enfoque, con enfoque

Descripción:

Parte 1: Se les pide a las personas participantes que llenen la tabla brindada por la facilitadora con información de una persona que asiste a sus cursos que consideren se encuentra en una situación de vulnerabilidad. En la columna “1” van a anotar la razón por la cual consideran que esa persona

se encuentra en esa situación y tiene esas condiciones. Debe ser un llenado breve sin análisis y sin indicar nombres propios a efectos de conservar la información de manera confidencial.

Presentación de los enfoques: Se realiza una presentación general con los enfoques que utiliza el proyecto: Enfoque de Derechos Humanos, Enfoque de Género, Enfoque de juventudes y Enfoque de niñez y adolescencia. Se puede utilizar una presentación creada en Prezi, canva o realizarla en una pizarra de manera escrita, anotando los conceptos de los enfoques.

Parte 2: Se les solicita a las personas participantes que, a partir de cada uno de los enfoques, analicen nuevamente el porqué de la situación y lo anoten en la columna “2”. Se realiza una reflexión grupal y se comparte lo que cada persona escribió y analizó.

Materiales: Hoja con tabla para cada participante.

Tiempo estimado: 40 minutos

Cantidad de personas participantes: todo el grupo

En caso de actividad virtual: Se comparte la tabla mediante Google drive. Cada persona puede llenar la tabla en línea.

Preguntas generadoras	¿Qué elementos tienen los enfoques que me permiten realizar un análisis distinto? ¿Cuál es la importancia de analizar una situación a través de un enfoque?
Ideas fuerza	<p>Cuando realizamos una lectura desde un enfoque, nos permite visualizar las condiciones de desigualdad y exclusión, desde una mirada crítica, entendiendo el contexto de la persona y analizando las causas estructurales que provocan la situación.</p> <ul style="list-style-type: none">• Plantear el análisis desde un enfoque, permite que la búsqueda de estrategias para el trabajo con población vulnerabilizada, se realice de manera consciente y a través de la garantía de derechos humanos.

**Referencias
teóricas**

Ver Anexo 8: Taller 1, Actividad 6

Actividad 8: La fotografía

Descripción: utilizando el cuerpo como base, las personas participantes deben pensar en una imagen del “antes y después” del enfoque. Empleando únicamente sus cuerpos deben crear una fotografía que describa una situación y que pueda modificarse luego de pensarla bajo un enfoque. La persona facilitadora, indicará cuando se elabore la fotografía inicial, cuál será el enfoque que debe atravesar la imagen y cómo esta cambiaría posteriormente.

Materiales: Los que las personas quieran sumar a la dinámica

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: todo el grupo, no existe cantidad mínima.

En caso de actividad virtual: Se les propone buscar en internet dos imágenes. Primero deben encontrar una que demuestre una situación inicial, y posterior a brindar el enfoque a cada persona, deben buscar la segunda imagen.

Preguntas generadoras	¿Qué cambia en esta situación si la observamos desde un enfoque de género, de niñez o de juventudes? ¿Cómo podemos observar una situación desde un enfoque? ¿Qué estrategias y herramientas puedo desarrollar para interiorizar los enfoques dentro de mis prácticas cotidianas?
Ideas fuerza	La importancia de analizar una situación a la luz de un enfoque, permite a las personas que facilitan trascender la inmediatez y brindar herramientas a la población, amparadas en sus derechos. Los enfoques además brindan una visión crítica de la realidad y permiten entender que el contexto siempre media una situación y no debe individualizarse una situación humana, se debe validar siempre la complejidad.

Referencias teóricas	Ver insumos teóricos del taller con conceptos: Enfoque, Enfoque de Derechos Humanos, Enfoque de Género, Enfoque de Juventudes, Enfoque de Niñez y adolescencia. Adicionalmente, se puede consultar el documento general en el apartado Marco Teórico
-----------------------------	--

Actividad 9: Cuando facilito, ¿qué aplico?

Descripción: Con las leyes facilitadas en la actividad anterior, elabore un listado de los principales artículos que considera relevante para retomar en su trabajo. Reflexione sobre qué legislaciones le son útiles al momento de construir su planificación y valore si alguna de estas se incumple. Asocie estas legislaciones con los enfoques vistos anteriormente.

Materiales: Hojas, lapiceros

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de actividad virtual: No debe realizarse modificación

Preguntas generadoras	¿Qué modificaciones debe realizar dentro de su estructura de clase para integrar el cumplimiento de derechos? ¿Por qué son útiles las leyes y las políticas públicas? ¿De qué me sirven en mi trabajo con niñas, niños, adolescentes y jóvenes?
Ideas fuerza	La legislación es necesaria al momento de planificar y brindar un taller, ya que permite tener conciencia sobre los derechos humanos y cómo desde la facilitación se pueden promover, dignificar y garantizar. La legislación y los enfoques son herramientas para garantizar los derechos humanos con poblaciones vulnerabilizadas ante las instituciones y proyectos en los cuales se ejerce un rol de facilitación.

Momento: Síntesis y cierre

Actividad 10: La Construcción

Descripción: Se divide al grupo en subgrupos, de acuerdo a la cantidad de personas participantes en la sesión. Lo ideal es que como mínimo queden tres personas en cada subgrupo. Realizada la división, deben construir de acuerdo con lo visto en todo el taller, un edificio o casa, donde contemplen todos los elementos que conforman tanto al Parque La Libertad, como la Escuela de Danza, Teatro y Circo, la legislación, políticas públicas y los enfoques. Pueden utilizar todo tipo de materiales y construir con los insumos que cada grupo desee, pueden utilizar palabras, dibujos, colores, etcétera; lo importante de la actividad es que las personas puedan plasmar a modo resumen, cuáles elementos, principios, valores, prácticas, entre otros, de la institución, la conforman. Esta actividad además le permite a la persona facilitadora, conocer qué información fue de relevancia para las personas y si necesita reforzar alguna otra. Se motiva a que las personas enlacen qué políticas públicas son correspondientes al quehacer del Parque La Libertad, así como si encuentran relación con los enfoques teóricos vistos previamente. Estos últimos pueden colocarlos como las bases de la construcción o de manera aledaña.

Materiales: Papelógrafo, pilots, papel construcción, revistas, goma, tijeras.

Tiempo estimado: 30 minutos

Cantidad de personas participantes: al menos 6 personas

En caso de realizar actividad virtual: Utilizar aplicación Mural.ly para el trabajo colaborativo en línea, a través de salas de zoom

Preguntas generadoras

Si tuviera que resumir todo lo que es la institución con imágenes o palabras dentro de una construcción, ¿cómo sería? ¿Tienen alguna relación las políticas vistas en el taller anterior con los principios del Parque y de la Escuela? ¿En qué se relacionan? Puede identificar de

	manera puntual ¿cuál es el enfoque que utiliza el Parque para su trabajo con la población?
Referencias teóricas	<p>Ver insumos teóricos del taller.</p> <p>Página web sobre la institución: https://parquelalibertad.org/quienes.html</p> <p>Consulta del diagnóstico situacional, apartado: Espacio Cultural Fundación Parque La Libertad.</p>

Actividad 11: Árbol de aprendizajes y preguntas

Descripción: En una pared, cada persona coloca qué concepto, actividad o aprendizaje le significó más en este taller y su relación con el trabajo que realizan dentro de la institución. En el árbol de preguntas, se anotan temáticas que no quedaron claras o que se desean abordar posteriormente, así como dudas que surgieron durante el taller.

Materiales: Post-it, lapiceros, cinta adhesiva

Tiempo estimado: 10 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de actividad virtual: Se utiliza la aplicación Slido para anotar por bloques los aprendizajes y luego las preguntas

Preguntas generadoras	¿Qué aprendí? ¿Conocía las legislaciones y políticas públicas que respaldan mi quehacer? ¿Qué enfoque considero que debo trabajar y conocer más?
------------------------------	--

Taller 2: Acercamiento diagnóstico

En este taller se realizará un espacio de repaso de los fundamentos del Circo Social, a cargo de las personas de la Escuela de Danza, Teatro y Circo para revisar los fundamentos, principios y objetivos de la propuesta del Corque du Soleil, con la finalidad de refrescar las capacitaciones que ha recibido la población facilitadora.

Posteriormente se presentará un contexto general de la población foco de la Escuela de Danza, Teatro y circo, con la finalidad de conocer su importancia, al momento de facilitar un proceso de enseñanza y aprendizaje. Este, debe realizarse de manera sistemática antes de ingresar en cualquier proceso grupal, por ello se presenta también en este taller, el diagnóstico, y se brindan algunos insumos para su elaboración dentro de los cursos en la escuela.

Para esta comprensión es necesario conocer algunos conceptos clave que se presentan antes de las actividades y reforzar las ideas fuerza que aborda cada técnica. Algunas de las técnicas requieren de insumos teóricos que se colocan en la sección de anexos del módulo.

Propósito de aprendizaje del taller:

- Identificar el contexto socioeconómico, político y cultural de la población que asiste a los cursos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo.
- Reconocer la importancia del contexto en el trabajo que ejecutan como personas facilitadoras de procesos.
- Comprender la relevancia del diagnóstico como herramienta de trabajo.
- Aprender algunos elementos clave que debe contemplar el diagnóstico.

Insumos teóricos del taller

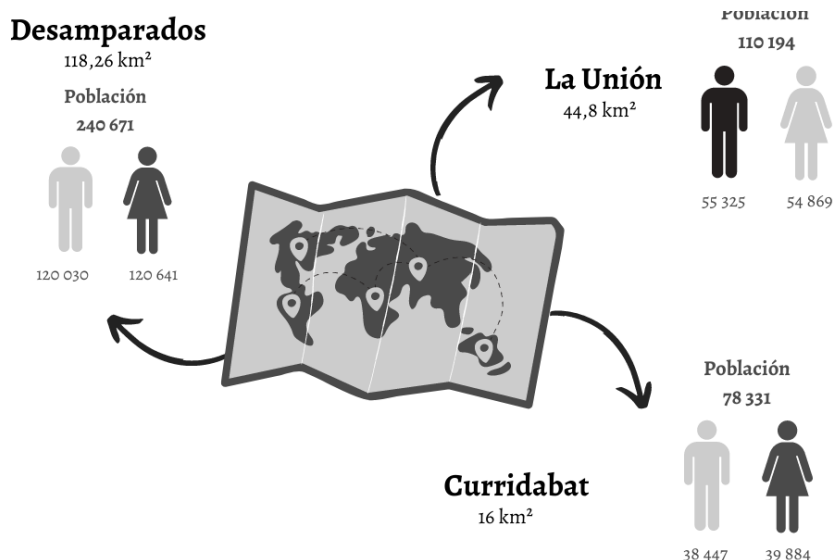
Todas las poblaciones con las que se trabaja son distintas, tienen diversas condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, que atraviesan su cotidianidad y delimitan sus necesidades y posibilidades. Por ello, es esencial que antes de adentrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se conozca la realidad del contexto.

Cantones de interés

La población foco del Parque La Libertad, se centra en tres cantones altamente poblados y con características sociodemográficas diversas: La Unión, Curridabat y Desamparados, reseñados seguidamente. Curridabat, Desamparados y La Unión, son cantones identificados por el Parque La Libertad, como espacios locales con altas tasas de exclusión generadas por la poca participación, la inatención estatal en programas sociales, baja escolaridad, pobreza, acceso a servicios básicos, alta migración, ausencia de espacios públicos, limitada infraestructura, entre otros. (Ministerio de Cultura, 2016)

A continuación, se presenta a modo resumen, algunos datos sobre estos tres cantones (ver Ilustración 14 y tabla 6)²⁷

Ilustración 14: Datos cantonales relevantes



Fuente: Diagnóstico Situacional. 2020.

²⁷ Para ampliar sobre el contexto cantonal, se puede consultar el diagnóstico del proyecto en el apartado: Contexto Cantonal. Los datos presentados en la tabla fueron tomados de dicho diagnóstico.

Tabla 6: Indicadores según Cantón

Cantón	Desamparados	La Unión	Curridabat
Actividad productiva	Desarrollan múltiples actividades económicas como la agricultura, la industria, el comercio y los servicios	La distribución porcentual de las actividades económicas y productivas está representada por 10,86% correspondiente a la agricultura, un 12,84% al sector industrial, un 26,12% al sector comercio y un 50% al sector de servicios.	Las ventas al por menor representan el mayor porcentaje de patentados, seguidos de la industria, la cual se encuentra localizada en su mayoría de forma cercana entre sí y en un mismo sector del territorio. Es importante destacar el número y crecimiento de las empresas dedicadas a tecnologías digitales, las cuales a su vez han generado un pequeño clúster empresarial dentro del cantón.
Educación	El cantón “logró (...) una tasa de alfabetización de 99% aproximadamente en las personas de 15-24 años. Además, Desamparados tiene	El cantón de la Unión cuenta con un total de 47 centros educativos entre escuelas primarias (33) y secundarias (14), 20 (son instituciones privadas y 27 son públicas” (Facultad Latinoamérica	Según la encuesta de hogares del año 2012, tan solo un 33% de las jefaturas de hogar tenían un nivel de formación primario y un 2% no tenían ningún tipo de estudio, mientras que un 37%

	una Tasa bruta de escolaridad en secundaria de 93,3%	de Ciencias Sociales, 2019, p.12). El cantón cuenta con una tasa de educación secundaria del 64,2% que refleja indicadores alarmantes, en un distrito como Río Azul se presenta una tasa de analfabetismo del 2,4% y el menor porcentaje del cantón, respecto a la asistencia a la educación regular (60,6%)	contaba con educación universitaria o postgrado.
Seguridad	Contó para el año 2018 con 1640 eventos relacionados con asaltos, hurtos, tachas, ubicándose en el primer lugar del cantón de San José y 23 casos de violación o tentativa de violación	La percepción ciudadana enfatiza en el temor a ser víctima de algún delito. En el período 2018, se reportaron 896 delitos en relación con asaltos, hurtos, robos y 36 casos de violación o tentativa de violación, una cifra alarmante	Para el año 2018, reporta una ocurrencia de 850 delitos relacionados con asaltos, hurtos y robos y solamente una violación.
Salud	En el contexto actual de salud pública, Desamparados rápidamente fue detectado en condición “naranja” por su alta incidencia de casos. A setiembre	El cantón tiene altas tasas de esperanza de vida y nutrición en la niñez (Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales, 2019a, p.17), no obstante, en el contexto país	Se “ubican a las enfermedades cardiovasculares como la principal causa de muerte en todo el cantón, (...) la segunda causa de muerte se debe a tumores malignos (...) seguido

	<p>del año 2020, Desamparados se ubicaba en el segundo lugar con mayor registro de defunciones, para un total de 82 decesos.</p> <p>En el mismo ámbito de la salud, el cantón reporta altas tasas de transmisión de VIH.</p>	<p>generado por la pandemia del COVID 19 (año 2020), este cantón encabeza la mayor cantidad de casos acumulados en la provincia de Cartago, con un total de 2752 contagios a noviembre del 2020.</p>	<p>de muertes por infarto agudo al miocardio” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012, p.49). En el año 2020, Curridabat se encuentra entre los 5 cantones con mayor reporte de casos COVID en la provincia de San José.</p>
Situación económica	<p>En el cantón de Desamparados hay un 17,3% de hogares en situación de pobreza y un 4% de hogares en situación de pobreza extrema. Además, hay 19,4% de hogares con al menos una carencia.</p>	<p>Resalta la situación de los distritos de Río Azul y Dulce Nombre, los cuales presentan los porcentajes más altos del cantón de población con algún tipo de carencia, con 41,95% y 26,17%, respectivamente.</p>	<p>Hay una brecha notable entre distritos, mientras en Sánchez no se reportan índices de pobreza, en Tirrases un 18% de los habitantes de la zona se encuentran en pobreza y un 7% en pobreza extrema, así como en Granadilla con un 17% de pobreza y un 3% de pobreza extrema.</p>
Principales problemáticas	<p>Intensidad del déficit alimentario, calidad de vivienda, tasa de robos y asaltos, tasa de obesidad, desastres naturales, cobertura forestal, rendición de cuentas, inclusión de hogares con jefatura femenina.</p>	<p>Desocupación, economía informal, delincuencia, aumento en las tasas de robos y asaltos, suicidios, inseguridad, drogadicción, violencia familiar y exclusión de las personas con discapacidad.</p>	<p>Intensidad del déficit alimentario, hacinamiento, calidad de vivienda, tasa de robos y asalto, matriculación en educación primaria y secundaria, libertad de asociación e inclusión de migrantes.</p>

Para conocer estos y otros elementos propios de las personas con las que se trabaja, es fundamental establecer un proceso diagnóstico previo a cada proceso. Para ello, es necesario contemplar algunos insumos teóricos a continuación.

¿Qué es un diagnóstico participativo?

El diagnóstico participativo es un recurso didáctico apropiado e interesante en cualquier proceso de investigación, acción, educación ya que permite analizar, comprender y profundizar los resultados de acuerdo a los intereses del o la facilitadora del proceso que se esté llevando a cabo. Es un conjunto de técnicas y herramientas que permite que los grupos conozcan su realidad y de ahí comiencen a auto-gestionar su desarrollo, encontrando un grado de explicación y así sentirse capaces de actuar sobre ella. De esta manera, las personas participantes podrán compartir experiencias y analizar sus conocimientos, a fin de mejorar sus habilidades. (Expósito, 2003)

Características del diagnóstico participativo (Geilfus, 2009)

- Se utiliza en forma grupal.
- Se adapta mejor a un enfoque interdisciplinario.
- Está previsto para trabajar con grupos.
- Se aprende con y de la gente, enfocando los conocimientos, las prácticas y las experiencias.
- Usado correctamente, permiten un aprendizaje rápido, progresivo e interactivo.
- La información que se obtiene representa en forma cualitativa y/o cuantitativa, el rango de todas las condiciones existentes en el grupo, y no solo los promedios que normalmente se calculan en base a las encuestas estadísticas.
- Los métodos permiten y necesitan la “triangulación” de fuentes, es decir, la verificación de resultados a partir de fuentes de información, distintos métodos y diversidad de participantes.

Esta herramienta acerca a la persona facilitadora al conocimiento de aspectos relevantes como: saber cómo son las personas con las que trabaja y su contexto, descubrir preocupaciones y necesidades del entorno de su grupo, así como anhelos e intereses comunes. Esto le permitirá considerar cuáles son las dimensiones de las habilidades para la vida que pueden potenciar en mayor medida a las personas que participan del proceso formativo que media. (Rojas, 2002)

- El diagnóstico también brinda información acerca de los recursos con que se cuenta en la comunidad; y donde puede encontrar otros apoyos para su trabajo.

El diagnóstico permite contemplar, elementos relevantes tales como:

- Contexto socioeconómico
- Contexto de género
- Contexto sobre igualdad e inclusión
- Contexto cultural
- Contexto político
- Contexto educativo

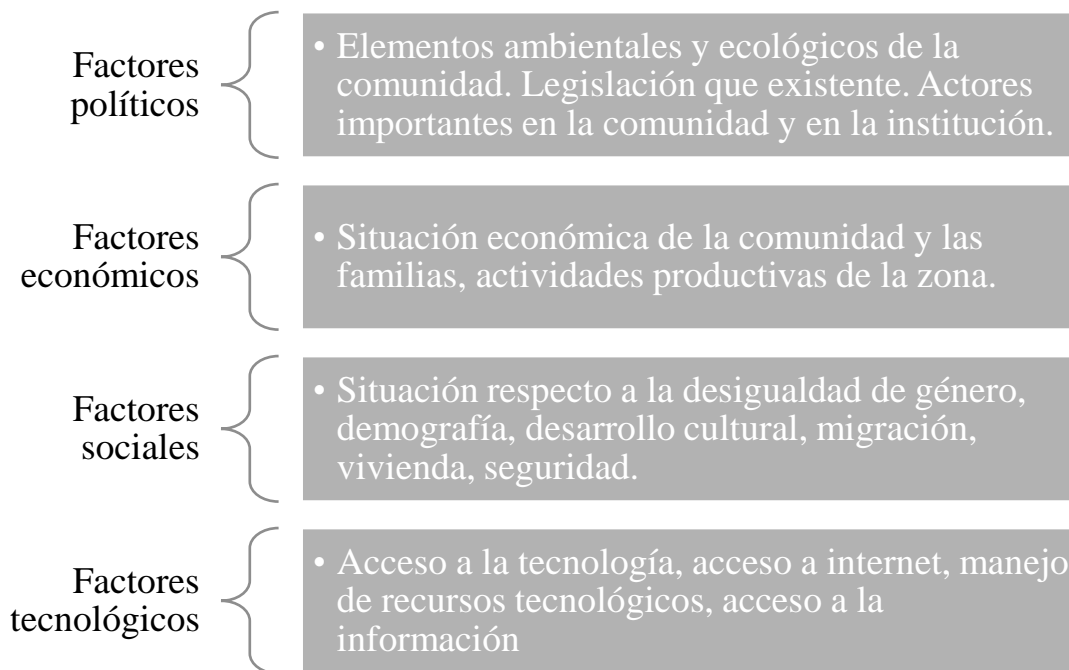
Para ello, es importante plantear algunas preguntas importantes en cada uno de estos apartados:

Tabla 7: Elementos relevantes para la construcción del diagnóstico

Contexto socioeconómico	¿Cuáles son las condiciones económicas de la población? ¿Hay personas en condición de pobreza y pobreza extrema? ¿Con cuántos recursos cuentan las familias para el acceso a recreación y arte? ¿Las familias tienen acceso a la virtualidad? ¿Cuál es la condición educativa de la familia? ¿Cuáles son las actividades productivas que dan sustento a la familia?
Contexto de género	¿La familia cuenta con jefatura femenina? ¿Cuáles son los roles de género establecidos en las familias y que se reproducen socialmente en las personas que asisten a los cursos? ¿Cuáles son las tasas de violencia en la comunidad y en las familias? ¿Hay personas víctimas de violencia?
Contexto sobre igualdad, equidad e inclusión	¿Existe alguna condición de discapacidad? ¿Qué condiciones tiene la persona para superar las barreras del entorno? ¿Con qué apoyos cuenta la persona y de cuáles requiere para un proceso educativo?
Contexto sociocultural	¿Existe discriminación hacia la población? ¿Cuáles son las tasas de violencia social? ¿Existe inseguridad? ¿Cuál es el acceso a espacios recreativos y artísticos? ¿Cómo se expresa el fenómeno migratorio?

Análisis PEST

El análisis PEST es una herramienta creada en el marco del análisis de negocios, sin embargo, permite analizar de forma pronta el entorno cercano. Puede para la finalidad de este proceso diagnóstico, trasladarse también al plano personal para obtener insumos sobre las condiciones de la población participante. “El análisis PEST utiliza cuatro perspectivas, que le dan una estructura lógica que permite entender, presentar, discutir y tomar decisiones.” (Chapman, 2004, p.5)



Fuente: Elaboración propia a partir de Chapman, 2004

¿Cómo se realiza un diagnóstico?

Para la realización del diagnóstico es importante contemplar algunos pasos, que llevarán a la recolección de información y su posterior sistematización.

PASO 1: Recolección de información

Sobre el entorno:

- Mapeo de actores relevantes en la comunidad: tomar en cuenta organizaciones comunales, fuerzas vivas comunitarias, espacios de cultura, centros que atienden población menor de edad y joven, organizaciones no gubernamentales, instituciones públicas, etcétera.

- b) Consultar estadísticas nacionales, Estados de la Nación, información emitida por Ministerios Públicos y datos propios que recopila la institución. Resultan de relevancia datos como: índices de Desarrollo Humano, densidad de población, tasas sobre educación, desigualdad económica, equidad de género, acceso a la cultura, entre otras.
- c) Consultar a la población participante al respecto de la comunidad: necesidades, preocupaciones, percepciones, así como intereses o áreas de mejora en las que quieran incidir, para ello se puede utilizar la matriz PEST y las preguntas generadoras del contexto.

Sobre la población participante:

- a) Analizar con la población participante sus necesidades, preocupaciones, percepciones, intereses de aprendizaje, así como sus motivaciones, anhelos y sueños.
- b) Identificar las condiciones socioeconómicas, educativas, de género, culturales, tecnológicas de la población participante.

PASO 2: PRIORIZAR

- a) Priorizar las necesidades y problemáticas que pueden ser abarcadas en el proceso formativo.
- b) Reconocer que aprendizajes y anhelos de la población que puedan ser abordados en el proceso formativo.
- c) Establecer una lista de contenidos a abordar de acuerdo con las necesidades identificadas.

PASO 3: CONSTRUIR

Para esta etapa se facilitan dos instrumentos a continuación que permitirán guiar la construcción de un diagnóstico, con la finalidad de guiar y facilitar esta elaboración. Estos, son sólo una guía para la persona facilitadora; si ella contempla que requiere de un insumo adicional, puede modificarlo.

Categoría		Situación actual <i>¿Qué encontramos?</i>	Situación deseada <i>¿Qué queremos lograr?</i>	Nivel de prioridad <i>¿Puedo o no trabajarlo desde mi espacio profesional?</i>
Social	Discapacidad			
	Seguridad			
	Migración			
Económica	Pobreza/pobreza extrema			
	Vivienda			
	Niveles adquisitivos			
	Actividades económicas			
Educación	Grado educativo de la población			
	Acceso a la educación			
Género	Violencia de género (roles, machismo, discriminación, violencia intrafamiliar)			
	Jefaturas de hogar femeninas			
Política	Acciones relevantes del gobierno local			
	Programas de interés para la población			
	Organización comunal			
Cultura	Espacios de acceso al arte y cultura			
	Centros culturales			
	Grupos artísticos			
Tecnología	Acceso a recursos tecnológicos (Tablet, celular, computadora)			
	Acceso a internet			
	Alfabetización digital			

Matriz de actores relevantes

Actor/Actriz	Lugar	Contacto	Notas importantes
Escuelas- colegios			
Centros artísticos			
Salones comunales			
Asociaciones de Desarrollo			
Otras instituciones relevantes			

Desarrollo de talleres

Malla de ruta socioeducativa: Taller 2 Acercamiento

Contenidos: Fundación Parque La Libertad. Contexto cantonal. Circo Social

Momento	Contenido	Actividades y técnicas	Recursos y materiales	Recursos virtuales	Tiempo estimado
Inicio	Presentación	La caja de preguntas	Caja con preguntas	Genially	15 min
Desarrollo	Contexto cantonal	Exposición sobre los principales indicadores del cantón	Presentación de la facilitadora.	Canva PowerPoint Prezi	20 min
		¿Qué conozco?	Hojas, lapiceros, lápices	Sketchpad	20 min
Desarrollo	Diagnóstico participativo	Exposición de la facilitadora: diagnóstico	Presentación ppt	Canva PowerPoint Prezi	30 min
		Análisis PEST	Hojas, lápices	Zoom	30 min
	Receso				1 hora
Síntesis y cierre		La comunidad ideal	Hojas, lápices, fichas	Padlet	40 min
	Todos los contenidos	Creando mi diagnóstico	Plantilla de preguntas	Google drive	60 min
	Reflexión final, preguntas y comentarios	Círculo de palabras	Post-it, lapiceros Cinta adhesiva	Zoom	20 min

Descripción del taller

Momento: Inicio

Al momento de inicio, se puede realizar una breve conversación sobre el taller anterior, repasando los principales aprendizajes e impresiones que se sostienen con el tiempo. Luego se realiza una introducción de los propósitos de aprendizaje de esta sesión y se procede con la técnica inicial.

Actividad 1: La caja de preguntas

Descripción: En una caja de cartón se insertan diversas preguntas sobre el Parque La Libertad: historia, enfoques, ejes de trabajo, población que atiende, etc. Cada persona debe tomar una pregunta y contestarla. Si no sabe la respuesta, puede consultar a sus compañeras y compañeros de grupo.

Materiales: Caja de cartón. Hojas con preguntas.

Tiempo estimado: 15 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: Sustituir la caja por la aplicación Genially, en el modo de gamificación.

Preguntas generadoras	¿Cuáles son los objetivos de la Fundación Parque La Libertad? ¿Cuáles son los objetivos de la Escuela? ¿Cuáles son las líneas estratégicas del Parque La Libertad? ¿Cuál es la población meta de la EDTC? ¿Cuáles son las zonas de interés del Parque? ¿Se trabaja bajo algún enfoque en la EDTC? ¿Desde cuándo existe la EDTC? ¿Cuál es la historia de la institución? ¿Conoce los valores de la institución?
Ideas fuerza	<ul style="list-style-type: none">• Conocer la institución, es fundamental para trabajar de manera congruente con la población, cumpliendo los objetivos de ésta, pero a su vez, planificando el trabajo que se realiza desde nuestra facilitación.

	<ul style="list-style-type: none"> • Debe reforzar su conocimiento de la institución para un mejor desempeño de sus funciones y el cumplimiento de una estrategia general. • En el tanto conozca la institución podrá demandar exigencia de derechos para la población y buscar recursos internos necesarios para el cumplimiento de su labor.
Referencias teóricas	<p>Ver insumos teóricos del taller.</p> <p>Página web sobre la institución: https://parquelalibertad.org/quienes.html</p> <p>Consulta del diagnóstico situacional, apartado: Espacio Cultural Fundación Parque La Libertad.</p>

Momento: Desarrollo

Actividad 2: Exposición sobre los principales indicadores del cantón

Descripción: La persona facilitadora desarrollará una presentación que contenga información relevante sobre los cantones de interés, con el fin de dar a conocer los aspectos más relevantes de acuerdo con las condiciones económicas, sociales, educativas, de salud y seguridad de las zonas.

Materiales: Presentación en plataforma digital: canva, Prezi, genial, PowerPoint

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse ningún ajuste.

Ideas fuerza	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el contexto cantonal, permite tener una noción clarificadora sobre la población, así como las necesidades, carencias y fortalezas de un espacio local. • Es de vital importancia, sumar este contexto en la planificación y construcción de objetivos que se desean potenciar y trabajar con una
---------------------	---

	<p>población, ya que pueden aportar significativamente al avance en materia de derechos humanos con la población participante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el contexto de un lugar, permite contemplar dentro de la planificación del trabajo, las necesidades y el acceso a recursos con los que cuenta la población a nivel general.
Referencias teóricas	<p>Ver insumos teóricos del taller.</p> <p>Página web sobre la institución: https://parquelalibertad.org/quienes.html</p> <p>Consulta del diagnóstico situacional, apartado: Espacio Cultural Fundación Parque La Libertad.</p>

Actividad 3: ¿Qué conozco?

Descripción: En una hoja, van a dibujar-escribir-crear, una figura humana que represente a las personas que asisten a sus cursos. Van a plasmar en la hoja, un perfil que identifique las principales características que logran enlazar de la presentación realizada, con lo que conocen de sus estudiantes.

Materiales: Hojas, lapiceros, lápices

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: Utilizar aplicación Sketchpad para realizar el dibujo online

Preguntas generadoras	<p>¿Qué características conozco de mis estudiantes? ¿Impacta el contexto cantonal en sus vidas de manera directa? ¿Qué relación tiene el contexto con lo que observo dentro de mi trabajo?</p>
------------------------------	--

Actividad 4: Exposición sobre el diagnóstico

Descripción: La persona facilitadora llevará a cabo una presentación donde se brinde información relevante sobre el diagnóstico, sus características y preguntas relevantes para su abordaje.

Materiales: Presentación en plataforma digital: canva, Prezi, genial, PowerPoint

Tiempo estimado: 30 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse ningún ajuste.

Ideas fuerza	<ul style="list-style-type: none">• Un diagnóstico es la herramienta principal para formular un proceso socioeducativo, ya que permite generar los insumos necesarios para plantear objetivos correspondientes con la realidad.• El diagnóstico es un elemento vivo, dinámico, que se transforma de un contexto a otro. Además, se le puede agregar o eliminar, cualquier aspecto que la persona facilitadora considere relevante.• Es importante contemplar la participación de las personas en el diagnóstico, ya que pueden brindar información que se desconoce o de la cual se tiene una percepción errónea o prejuiciada.
Referencias teóricas	<p>Ver insumos teóricos del taller.</p> <p>Bibliografía adicional de referencia:</p> <p>Volio, R. (2008). <i>Género y cultura en la planificación del desarrollo</i>. FUNDESCAN. Recuperado de: http://www.mujiresenred.net/IMG/pdf/libro_genero_y_cultura.pdf</p> <p>Expósito, M. (2003). <i>Diagnóstico Rural Participativo: una guía práctica</i>. República Dominicana.</p> <p>Geilfus, F. (2009). <i>80 Herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación</i>. San José, Costa Rica.</p>

Actividad 5: Análisis PEST

Descripción: La persona facilitadora realiza una presentación sobre el análisis PEST y sus principales componentes, así como la utilidad que tiene para el diagnóstico. En conjunto con las

personas participantes, creará un análisis PEST con la información que presentó anteriormente sobre los cantones de interés.

Materiales: Presentación de la persona facilitadora

Tiempo estimado: 30 minutos

Cantidad de personas participantes: mínimo 3 personas

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizar modificación.

Referencias teóricas

Ver insumos teóricos del taller.

Actividad 6: “La comunidad ideal”

Descripción: Se divide al grupo en tres subgrupos: comunidad, observadores y facilitadores. Cada grupo debe tener como mínimo 3 personas.

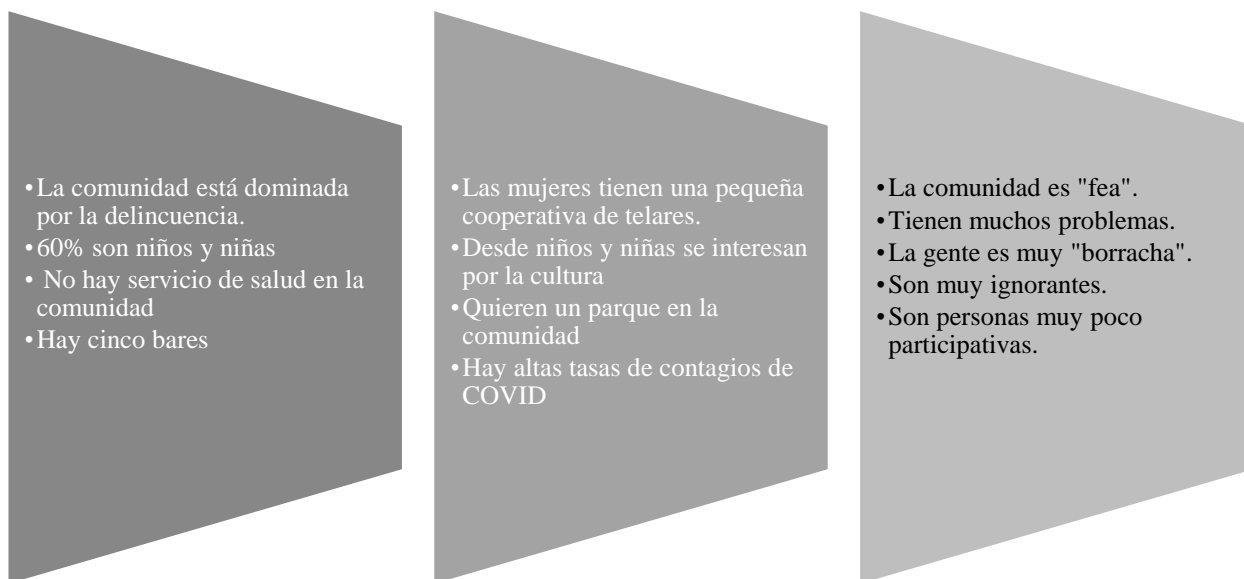
Grupo con el rol de comunidad: El grupo que juega el rol de comunidad, tendrá las tarjetas con información brindadas por la persona facilitadora estas tarjetas contienen información hipotética y basada en impresiones estigmatizadas sobre la comunidad. Este será el encargado de dar la información y persuadir a las personas que tendrán el rol de facilitadores (serán dos o tres personas).

Grupo con el rol de facilitadoras: Se pedirá a las personas en el rol de facilitadoras crear una planificación que permita alcanzar la comunidad “ideal” según el diagnóstico brindado por la comunidad, sin embargo, deben además corroborar que esta información es verídica y qué tanto corresponde a estigmas generados por la comunidad, para ello pueden contemplar los datos que se conocieron del contexto cantonal brindados por la persona facilitadora en la exposición anterior.

Grupo con el rol de observadores: Puede nombrarse a uno o dos observadores/as que verán desde afuera lo que sucede en todo momento. Posteriormente, darán una devolución al grupo de lo observado y colaborarán con la reflexión.

Una vez formados los grupos, se les indica a las personas en el rol de facilitadoras que tienen 15 minutos para recopilar toda la información que consideran relevante y con ella harán un diagnóstico participativo. En este tiempo solo podrán realizar preguntas o consultar la información que tienen de previo. Luego de este tiempo, tendrán 5 minutos para deliberar sobre lo que encontraron del diagnóstico. Posteriormente, volverán con la comunidad para validar los resultados, en este momento la comunidad puede participar y realizar preguntas o comentarios al respecto.

Finalizado este tiempo, el grupo observador, realizará sus comentarios e impresiones de lo que pasó en la construcción del diagnóstico. Se cierra la actividad realizando preguntas generadoras.



Materiales: Tarjetas. Ver insumos teóricos del taller, Tabla 6.

Tiempo estimado: 40 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: Las tarjetas deben compartirse en la app Padlet

Preguntas generadoras	¿Es importante tomar en cuenta el contexto? ¿Debe contemplarse lo que indican las personas participantes de un proceso? ¿Qué elementos debe tener una persona facilitadora al alcance para realizar un diagnóstico?
------------------------------	---

	¿Cómo se sintió cada grupo en su rol? ¿Qué les dificultó o facilitó la construcción del diagnóstico?
Ideas fuerza	<ul style="list-style-type: none"> • Debe generarse la reflexión con las personas facilitadoras sobre las necesidades de la comunidad, la necesidad de tener un diagnóstico y que nunca encontraremos una “comunidad ideal”, por lo que se debe tener mucha claridad de las condiciones existente, para proponer soluciones alcanzables. • Una comunidad o grupo, no es homogéneo, por lo que deben contemplarse todas las necesidades y particularidades. • Pueden existir visiones estigmatizadas que no correspondan a la realidad o se sobredimensionen por parte de algún actor comunal. Asimismo, pueden existir situaciones de desigualdad o violencia que se encuentran naturalizadas.

Momento: Síntesis y cierre

Actividad 7: Creando mi diagnóstico

Descripción: Cada persona debe crear su propio diagnóstico del grupo con el que está trabajando, a partir de los insumos brindados en el taller, puede usar como apoyo la plantilla de preguntas y el análisis PEST. Debe crear una plantilla que a futuro le servirá para realizar diagnóstico en sus grupos. Al finalizar, todos se comparten las plantillas para valorar qué elementos pueden ser provechosos de los creados por el compañero o compañera. En este diagnóstico puede utilizar información que ya conoce o realizar una breve investigación con sus compañeros y compañeras para anotar datos relevantes.

Materiales: Hojas, lapiceros, lápices, plantilla de preguntas. Ver Tabla

Tiempo estimado: 60 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: Se comparte la plantilla por Google Drive.

**Preguntas
generadoras**

¿Qué material puede ser más práctico para mi trabajo? ¿Me es funcional hacer una plantilla? ¿Qué preguntas podría agregar a las que tengo?

Actividad 8: Círculo de palabras

Descripción: Se le solicita al grupo formar un círculo, cada persona debe decir tres palabras relacionadas con: ¿Qué aprendí? ¿Qué necesito reforzar? ¿Qué me llevo? Estas se irán diciendo una por turno, según sea la ronda que corresponda. Al finalizar la ronda, se habrán formado tres frases con cada una de las preguntas. La persona facilitadora las leerá al finalizar.

Materiales: Hojas, lapiceros, lápices

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: No se requiere realizar adaptación. Se conforma “el círculo” con el orden de las personas según la lista de participantes de zoom.

Ideas fuerza

Es importante anotar aquellos contenidos o elementos que no quedaron claros durante la capacitación y en caso de que sea necesario abordarlos en una sesión posterior.

Módulo 2: Proyecto Socioeducativo

Descripción

Este módulo se divide en tres talleres, en los cuales se abarca lo correspondiente a aspectos pedagógicos y su relación con los procesos de enseñanza sobre habilidades para la vida. En el primer taller, se realiza una aproximación a diversos enfoques pedagógicos, su conceptualización y se describe cuáles son los que más se acercan a una propuesta socioeducativa correspondiente con el cumplimiento de derechos y la visión crítica que se plantea en el presente proyecto.

En un segundo taller, se abordan las etapas del desarrollo humano y las principales teorías que lo fundamentan, así como una propuesta resumen de los objetivos educativos que corresponden a cada etapa, con la finalidad de que las personas facilitadoras puedan proponer actividades correspondientes con el proceso de desarrollo humano y las habilidades para la vida que se requieran.

Para finalizar el módulo, se realiza un tercer taller, que aborda la temática de habilidades para la vida; primero de manera teórica presentando los enfoques más predominantes, y posteriormente se presenta la propuesta propia del proyecto que enlaza las habilidades, con áreas de crecimiento desde la dimensión humana y los objetivos educativos.

Propósito de aprendizaje del módulo: Comprender la relación existente entre el enfoque pedagógico y la importancia de enlazar las etapas del desarrollo humano con el trabajo de habilidades para la vida.

Se espera que la persona participante al finalizar el módulo:

- Aprehenda que el desarrollo de habilidades para la vida requiere de la implementación de un enfoque pedagógico.
- Conozca las etapas del desarrollo humano y la necesidad existente en cada una según áreas de crecimiento.
- Comprenda la propuesta de habilidades para la vida y pueda relacionarla con su quehacer como persona facilitadora de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Contenidos del módulo:

Taller 3	Taller 4	Taller 5
<ul style="list-style-type: none">• Enfoques pedagógicos• Conceptos claves: pedagogía, currículo y didáctica	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo Humano• Teorías del Desarrollo• Dimensiones del Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• Habilidades para la vida• Enfoques sobre habilidades para la vida

Taller 3: La forma de observar: enfoques pedagógicos

Este taller busca que las personas participantes comprendan qué son enfoques pedagógicos, cuáles son aquellos relevantes para este proyecto, así como su importancia en el trabajo que realizan con población joven y menor de edad. Para ello se realiza una conceptualización y abordaje teórico, acompañado de ejercicios prácticos que relacionen la facilitación que brindan, con los enfoques pedagógicos.

Propósito de aprendizaje del taller:

- Conocer qué es un enfoque pedagógico, pedagogía, didáctica y currículo, así como la correlación entre ellos.
- Comprender los enfoques pedagógicos relevantes para este proyecto: el enfoque Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, la Pedagogía Crítica de Paulo Freire y la Pedagogía Dialogante de Julián Zubiría.
- Relacionar los enfoques pedagógicos con el trabajo de facilitación de procesos dentro de la Escuela de Danza, Teatro y Circo y su importancia.

Insumos teóricos del taller

Antes de adentrarse en el conocimiento de los enfoques pedagógicos es fundamental comprender algunos conceptos importantes y su correlación.

¿Qué es la pedagogía?

La **pedagogía** es la ciencia que tiene por objeto de estudio la educación, un método de estudio y una producción teórica. “Su método es el análisis científico, como lo aplican las ciencias sociales, del proceso educativo en forma integral”. (González, 2014, p.55). Se puede comprender según

Ordoñez (2010) como el estudio internacional y sistemático de la práctica educativa, que da como resultado la teoría pedagógica. Estas reflexiones pedagógicas tienen un contexto, ya que se construye a través de las interacciones sociales entre seres humanos, por lo tanto, será distinta según la población y lugar donde se aplique. (Araya, 2016)

¿Qué es un enfoque pedagógico?

Un **enfoque pedagógico** es “los lentes” para analizar la praxis y constituyen el énfasis teórico que se adopta para caracterizar, organizar y explicar las relaciones entre sus sujetos, elementos y fundamentos (Araya, 2016). Un enfoque, como una forma de ver las cosas, debe elegirse de acuerdo con las actividades pedagógicas que se ejecutan, la orientación didáctica que se propone, la coherencia con el currículo y la postura que tiene la persona facilitadora, respecto al acto cognoscitivo.

¿Qué es el currículo y la didáctica?

El **currículo** es la “elaboración conceptual de un proyecto educativo específico” (Araya, 2016, p. 137) y la **didáctica** por su parte es la “enseñanza, análisis, selección y definición de herramientas más adecuadas” (Araya, 2016, p. 139), es decir, comprende las metodologías, técnicas, recursos, que se utilizan en la mediación pedagógica. Este contempla el “¿por qué?, ¿para qué?, ¿para quiénes? y el ¿cómo? de la educación; es “puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y la realidad” (Araya, 2016, p.138) que se concreta en el diseño de una planificación curricular.

El currículo, por un lado, responde a las premisas que guiarán el proceso de enseñanza y aprendizaje; y, por otro lado, la didáctica define los métodos elegidos y las técnicas concretas para responder al currículo, y de ese modo, lograr este proceso de enseñanza y aprendizaje, de forma exitosa. (Araya, 2016, p.140)

Ahora bien, desde el punto de vista del ejercicio de asumir un enfoque pedagógico, la persona docente se coloca en la coyuntura de incluir y excluir premisas pedagógicas. Tal y como cuando se enciende un foco y alumbra determinadas cosas manteniendo oscuras otras, en el caso de un enfoque pedagógico se trataría de que, para cada enfoque pedagógico, se reconozcan sus

respectivas premisas pedagógicas, así como los posibles resultados de la puesta en práctica de dichos enfoques. (González, 2014, p.9)

Para aplicar un enfoque, por tanto, se ven implicadas la didáctica y el currículo, ya que permiten formular las ideas, plantear los objetivos y marcar el camino, según el enfoque pedagógico que se asume.

Enfoques pedagógicos

Enfoque Histórico Cultural de Lev Vygotsky

Plantea que los seres humanos son sociales y que, al aprender desarrollan la conciencia acerca de quiénes son y cuál es su rol en el mundo. Este aprender es posible mediante procesos mentales como la emoción, el pensamiento, el lenguaje. Vygotsky afirma que no puede haber pensamiento sin emoción. (González, 2014, p.63)

En la teoría de Vygotsky es fundamental que el conocimiento de la cultura, se da a través de la interiorización de los aprendizajes, lo que permite desarrollar el pensamiento psicológico superior. Además, en este enfoque, la conciencia está absolutamente relacionada con el conocimiento cultural, a través de la interacción social.

En este enfoque, el aprendizaje se origina de manera diversa y como medios de transmisión se tiene la experiencia histórica, la experiencia social y la educación. Otro elemento central es la Zona de Desarrollo Próximo la cual se define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros compañeros más capaces.” (Vila, 2005 en Solórzano y Cordero, 2016, p.50) por ello el papel de la facilitadora es fundamental.

La Pedagogía Crítica de Paulo Freire

La Pedagogía Crítica, propuesta por Paulo Freire, es una oportunidad de formación que trasciende, es “mucho más que adiestrar al educando en el desempeño de destrezas” (Freire, 1997, p. 16) dado que el ser humano “está condicionado, pero no determinado” (Freire, 1997, p. 20) y reconoce que la historia es la posibilidad de transformar el futuro del mundo en un lugar mejor y más justo. En este sentido los procesos mentales que más se desarrollan en esta perspectiva son aquellos que

sensibilizan y generan toma de conciencia, como el contraste entre la teoría, la práctica y el contexto en que se desarrolla la situación. Por lo tanto, la habilidad de conocer, comprender y socializar las causas históricas y actuales que generan una situación será una consecuencia.

Partir de estas dos premisas anteriores, implica que, cuando se abordan las habilidades para la vida, se retoman como aspectos fundamentales: la criticidad, la historia, la capacidad activa de transformación de las y los sujetos sociales, no solamente el área cognitiva es importante en la educación, la sociedad se transforma y que están en constante interacción con la vida social, lo que se conjuga en la pedagogía dialogante.

Pedagogía Dialogante de Julián Zubiría

Este modelo pedagógico plantea que “la función esencial de la escuela es garantizar el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico de los estudiantes. La esencia de la escuela debe consistir en el desarrollo y no en el aprendizaje” (Valer y Hernández, 2010, p.106)

Plantea cuatro principios fundamentales:

1. El fin de la educación no debería ser el aprendizaje sino el desarrollo
2. La educación debe abordar las tres dimensiones humanas
3. La interestructuración: toda representación mental es producto de la interacción activa e interestructurante del sujeto y el medio.
4. La escuela debe trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo planteada por Vygotsky.

Algunos elementos relevantes con respecto a la relación de la persona que facilita los procesos de aprendizaje es que se concibe como mediadora de la cultura, que le permita potenciar el desarrollo del estudiantado tanto a nivel cognitivo como socioafectivo.

Desarrollo de talleres

Malla de ruta socioeducativa Taller 3: La forma de observar: enfoques pedagógicos

Contenidos del taller: Enfoques pedagógicos: el enfoque Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, la Pedagogía Crítica de Paulo Freire y la Pedagogía Dialogante de Julián Zubiría. Conceptos claves: pedagogía, currículo y didáctica

Momento	Contenido	Actividades y técnicas	Recursos y materiales	Recursos virtuales	Tiempo estimado
Inicio	Presentación	Ejercicio de integración: iniciales y enfoques	Papelógrafo o pizarra	Pizarra de zoom	20 minutos
Desarrollo	Enfoques pedagógicos	Los lentes	Papel de construcción, tijeras, goma, pinturas, lápices, pilots	Sumo Paint	30 minutos
	Conceptos relevantes	El tren de conceptos	Papel de construcción, tijeras, goma, pinturas, lápices, pilots	Jamboard	30 minutos
	Enfoques pedagógicos	Presentación de la persona facilitadora sobre los enfoques	Documento resumen con los enfoques	Canva Prezi Genially	40 minutos
	Receso				1 hora
	Enfoques orientadores	Revista de enfoques	Papel, tijeras, periódicos, revistas	Flipsnack	40 minutos
Síntesis y Cierre	Reflexión sobre los contenidos abordados	El cuerpo con enfoque	Hojas, lápices, lapiceros	Zoom	20 minutos
	Reflexión final	La caja de la suerte	Hojas, lápices, caja de cartón	AppSorteos	10 minutos

Descripción del taller

Momento: Inicio

Al inicio de este taller, se puede realizar una breve conversación sobre el anterior, repasando los principales aprendizajes e impresiones que se sostienen con el tiempo. Seguidamente se realiza una introducción de los propósitos de aprendizaje de esta sesión y se procede con la técnica inicial.

Actividad 1: Iniciales y enfoque

Descripción: Se realiza una presentación de cada persona. Deben indicar con su inicial, una palabra que consideren que representa un enfoque pedagógico. La persona facilitadora anotará todas las palabras que mencionen. No hay palabras buenas o malas, solamente deben señalar cuáles se les ocurren cuando se habla de enfoque pedagógico.

Materiales: Papelógrafo/pizarra, pilots

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: La persona facilitadora anotará las palabras en la pizarra virtual de zoom.

Momento: Desarrollo

Actividad 2: Los lentes del superpoder

Descripción: Cada persona elaborará unos lentes con los materiales brindados. Se les solicita que piensen en unos lentes que les sería de utilidad para todo el taller: que se sientan a gusto con ellos, que les permitan ver de manera eficiente, que puedan llevarlos a cualquier lugar y puedan usarlos en cualquier actividad, que les permita movimiento y lo más importante, que les darían un superpoder para sus clases. Cuando las personas finalicen, se les pide que compartan cuáles características tienen sus lentes y el porqué de las elecciones. Se realiza una reflexión de que los enfoques que se verán a continuación serán los lentes para su trabajo, así que posteriormente podrán asignarles a los lentes un enfoque. Este será un “superpoder” para sus clases, talleres y procesos que involucren la enseñanza y el aprendizaje.

Materiales: Papel de construcción, tijeras, goma, pinturas, lápices, pilots, revistas, elementos de colores.

Tiempo estimado: 30 minutos

Cantidad de personas participantes: todo el grupo

En caso de realizar actividad virtual: Utilizar la app sumo Paint para realizar la creación de los lentes.

Preguntas generadoras	¿De qué forma observo los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Esto tiene alguna implicación en la forma en la que facilito procesos? ¿Por qué es importante tener “unos lentes” a la hora de impartir un curso? ¿Cuál sería mi superpoder si pudiese elegir uno?
Ideas fuerza	<ul style="list-style-type: none">• Un enfoque pedagógico puede verse como “lentes” que median el proceso de enseñanza y aprendizaje.• Es importante tener unos lentes ya que permiten plantear una visión sobre la realidad y lo que vemos/aprendemos/conocemos/enseñamos.• Cada lente tiene su propia función o especialidad, por eso es importante tener unos personales.

Actividad 3: El tren de conceptos

Descripción: Se realiza una presentación de los conceptos: didáctica, pedagogía, currículo. Luego las personas deben construir un tren con ellos, donde puedan explicar cuál es “la ruta” de un proceso pedagógico, donde primero se debe comprender qué es la pedagogía, posteriormente tener un currículo y por último la didáctica. Seguidamente, se les entregan una serie de cartones con los conceptos y se les pide que construyan un tren, alrededor de un tema específico que faciliten, por ejemplo, consciencia corporal. Deben crear para cada vagón (pedagogía, currículo y didáctica) un vagón aldaño que ejemplifique la teoría.

Materiales: Papel de construcción, tijeras, goma, pinturas, lápices, pilots.

Tiempo estimado: 30 minutos

Cantidad de personas participantes: todo el grupo

En caso de realizar actividad virtual: Se presentan los conceptos en la aplicación Jamboard, donde las personas pueden crear el tren de conceptos.

Preguntas generadoras	¿Por qué es necesario comprender estos conceptos? ¿En qué me ayudan al momento de construir una planificación para mi trabajo?
Ideas fuerza	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante contemplar todos los aspectos al momento de construir y concebir un proceso de enseñanza y aprendizaje, no puedo elaborarlo sin tener claridad sobre mi postura epistemológica del conocimiento y de la educación. • La ruta me permite, generar procesos de forma ordenada y sistemática, además al tenerla, puedo siempre recurrir a ella si no tengo claridad sobre el para qué o por qué de una técnica.
Referencias teóricas	Ver insumos teóricos del taller. Consulta del documento general del proyecto apartado Marco Teórico.

Actividad 4: Presentación de enfoques

Descripción: Se realiza una presentación sobre los enfoques pedagógicos relevantes para el proyecto: el enfoque histórico cultural, la pedagogía crítica y la pedagogía dialogante.

Materiales: Presentación en plataforma digital: canva, Prezi, genial, PowerPoint.

Tiempo estimado: 40 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse ningún ajuste.

Referencias teóricas	Ver insumos teóricos del taller. Consulta del documento general del proyecto: Marco Teórico Consulta de bibliografía adicional de referencia: Araya, A. (2016). <i>La dimensión lúdica del ser humano en el aprendizaje</i> . San José, Costa Rica: EUNED Molina, Z. (2016) <i>Fundamentos del currículo</i> . San José, Costa Rica: EUNED
-----------------------------	--

González, V. (2014). Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos. *Revista electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad De Costa Rica*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Zubiría, J. (2006) *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio: Instituto Alberto Merani.

Actividad 5: Revista de enfoques

Descripción: Se divide al grupo en dos subgrupos. Cada grupo debe crear una revista con los elementos pedagógicos que más les llamaron la atención sobre los enfoques y algunos “tips” que pueden recordar para la facilitación de sus cursos. Deben crear un apartado por cada uno de los tres enfoques.

Materiales: Papel de construcción, tijeras, goma, pinturas, lápices, pilots.

Tiempo estimado: 40 minutos

Cantidad de personas participantes: 6 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: Usar la aplicación Flipsnack para crear la revista digital. Se trabaja en salas de zoom para dividir los equipos.

Preguntas generadoras

Si tuviera que presentar los principales elementos de los enfoques para mi trabajo, ¿qué elegiría? ¿Por qué considero estos elementos importantes?

Si pudiera tener esta revista como material de consulta, ¿qué me sería útil tener en ella?

Momento: Síntesis y cierre

Actividad 6: El cuerpo con enfoque

Descripción: Cada persona tendrá que pensar en un ejercicio de trabajo técnico con el cuerpo. Deberá escribirlo y definir bajo qué enfoque lo aplicaría. Así como explicar por qué y qué elementos del enfoque incorpora en el ejercicio para que pueda implementarse.

Materiales: Hojas, lapiceros

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo ni máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse ninguna modificación

**Preguntas
generadoras**

¿Qué elementos básicos del enfoque contemplo? ¿Por qué esos elementos son importantes dentro del enfoque? ¿Una actividad cambia según el enfoque que utilizo? ¿Un enfoque determina la actividad?

Actividad 7: La caja de la suerte

Descripción: Se solicita a todas las personas que escriban en una hoja una pregunta sobre los conceptos que se abordaron en el taller y la depositen en una caja, además en otra hoja, tienen que anotar un mensaje de “la suerte” para un compañero o compañera, que se relacione con las temáticas vistas en la sesión. Cuando hayan finalizado, se les pedirá que se coloquen en círculo y pasen la caja. La persona facilitadora dirá alto y a la persona que le tocó la caja, debe sacar una pregunta y contestarla o en caso de que le toque un mensaje de la suerte, leerlo para el grupo. Si la persona no sabe la respuesta, debe pedir ayuda a los demás. Esta dinámica sirve para valorar la comprensión de contenidos y en caso de que el grupo no logre contestar alguna pregunta, debe reforzarse en una sesión posterior.

Materiales: Hojas, lápices, una caja de cartón

Tiempo estimado: 10 minutos

Cantidad de personas participantes: todo el grupo

En caso de realizar actividad virtual: Se les solicita a las personas que envíen su pregunta y mensaje de la suerte al chat de la persona facilitadora y esta con la AppSorteos, irá eligiendo a las personas que les toca participar.

Taller 4: Trabajar humanamente

Este taller busca que las personas participantes conozcan la existencia de diversas teorías sobre el desarrollo humano y las características e implicaciones que existen en una persona, de acuerdo con las etapas del desarrollo. Para ello se abordarán distintas teorías del desarrollo humano, los elementos de segunda infancia, tercera infancia y adolescencia, periodos que se trabaja desde la Escuela de Danza, Teatro y Circo y las dimensiones del desarrollo humano que se consideran relevantes para este proyecto.

Propósito de aprendizaje del taller:

- Conocer las diferentes teorías sobre el desarrollo humano.
- Saber las características y principales desarrollos típicos que existen en una persona según las etapas del desarrollo.
- Comprender la importancia del desarrollo humano en la facilitación de procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Identificar la concepción del ser humano dentro del proyecto.

Insumos teóricos del taller

Teorías del Desarrollo Humano

Existen diversas teorías del desarrollo humano, influenciadas por corrientes de pensamiento desde el conductismo hasta el constructivismo. Para efectos de este proyecto, se considera que la teoría propuesta por Lev Vygotsky sobre el desarrollo histórico-cultural, tiene una correspondencia mayor que otras teorías; sin embargo, se presentan otras corrientes importantes, con el fin de brindar a la población participante más información y opciones al respecto. En este sentido Mangrulkar, Withman y Posner et al (2001) presentan una síntesis sobre teorías que nutren un enfoque de habilidades para la vida, que se exponen a continuación:

Teoría del desarrollo del niño y del adolescente	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> La adolescencia temprana (10-14 años) se singulariza como un momento crítico para formar habilidades y hábitos positivos, puesto que en esa edad se está desarrollando la autoimagen y habilidad para pensar en forma abstracta y resolver problemas.<input type="checkbox"/> El contexto social más amplio de la adolescencia temprana y media provee situaciones variadas, en las cuales se pueden practicar habilidades nuevas con pares y otros individuos fuera de la familia<input type="checkbox"/> Se reconoce que el desarrollo de habilidades y aptitudes es crítico en el desarrollo de un niño y para alcanzar un sentido de sí mismo como un individuo autónomo
Teoría del aprendizaje social	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> La enseñanza de habilidades para la vida requiere copiar los procesos naturales por los cuales los niños aprenden conductas (modelos, observación, interacción social).<input type="checkbox"/> Los niños necesitan desarrollar habilidades internas (autocontrol, reducción del estrés, control de sí mismos, toma de decisiones) que puedan apoyar conductas positivas externas.
Teoría de conducta problemática	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Las conductas están influenciadas por los valores, creencias y actitudes del individuo y la percepción que los amigos y familiares tienen acerca de estas conductas; por lo tanto, las habilidades de clarificación y pensamiento crítico (para evaluarse a sí mismo y a los valores del medio social) constituyen un aspecto importante de los programas de habilidades para la vida.
Teoría de la influencia social	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Se puede evitar la presión social y la de los pares para practicar conductas insanas si se tratan <i>antes</i> de que el niño o adolescente se vea expuesto a estas presiones, apuntando así hacia la prevención temprana en vez de una intervención más tarde.<input type="checkbox"/> Es más efectivo enseñar a los niños habilidades de resiliencia para reducir las conductas problemáticas que darles información o provocar miedo a los resultados de la conducta.
Solución cognitiva de problemas	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> La falta de habilidades para resolver problemas está relacionada con conductas sociales insuficientes. Esto indica que es necesario incluir la solución de problemas como un aspecto de los programas de habilidades para la vida.<input type="checkbox"/> Enseñar habilidades para la solución de problemas interpersonales en las etapas tempranas del proceso de desarrollo (niñez, adolescencia temprana) es sumamente efectivo.

Inteligencias múltiples (incluyendo la inteligencia emocional)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Una visión más amplia de la inteligencia humana apunta hacia el uso de varios métodos de instrucción, utilizando diferentes estilos de aprendizaje. <input type="checkbox"/> El control de emociones y la comprensión de los propios sentimientos y los sentimientos de los demás son críticos en el desarrollo humano, y los niños pueden aprenderlos de la misma forma que se aprende a leer o las matemáticas.
Teoría de resiliencia y riesgo	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Las habilidades socio-cognitivas, la aptitud social y las habilidades para la solución de problemas pueden servir como mediadores de la conducta. <input type="checkbox"/> Las habilidades específicas tratadas en los programas de habilidades para la vida forman parte de los factores internos que ayudan a los jóvenes a responder ante la adversidad, y son los rasgos que caracterizan a los jóvenes resistentes.
Teoría de psicología constructivista	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El proceso de aprendizaje ocurre a través de la interacción social en el aprendizaje de los pares, grupos cooperativos o situaciones de discusión abierta. <input type="checkbox"/> El desarrollo de habilidades para la vida en los adolescentes, como cualquier otro proceso de aprendizaje, está lleno de creencias y valores culturales. <input type="checkbox"/> El desarrollo de habilidades por medio de la interacción individual y el medio sociocultural puede llevar a cambios <i>tanto</i> en el individuo <i>como</i> en el medio (grupo de pares, clase, familia, grupo de jóvenes).

Fuente: Mangrulkar, Withman y Posner et al, 2001, p.23.

La teoría de la psicología constructivista de Vygotsky se basa en el estudio de los procesos de apropiación y de dominio que la cultura le da al individuo y el papel determinante que tienen los procesos sociales en su desarrollo. Gira en torno a algunos conceptos relevantes como los procesos psicológicos inferiores o elementales (de origen biológico) y procesos psicológicos superiores (de origen sociocultural), la conciencia y el lenguaje. (Solórzano y Cordero, 2014; Vielma y Salas, 2000)

Vygotsky plantea como necesaria la mirada multilateral e integradora sobre el ser humano, concebido en devenir, a la vez que encajado en un entorno cultural cambiante a lo largo de la historia, donde el sujeto obra su personalidad amalgamando una naturaleza biológica y social – única e irrepetible- en mancomunidad con los Otros. Con esto, el enfoque histórico cultural se aparta de la óptica abstracta acerca del ser humano, pues sin perder el estudio de las regularidades –lo general-, busca la originalidad del sujeto -lo singular- en el momento histórico y cultural que este vive. (Fariñas, p.3)

Dominios del desarrollo

Las teorías del Desarrollo Humano permiten comprender las etapas que atravesamos a lo largo de la vida, según los dominios del desarrollo que comprende la edad, ya sea en términos maduracionales de forma física, mental o espiritual. Para este proyecto, es fundamental

comprender las etapas de la niñez, adolescencia y juventud, con el fin de potenciar según su desarrollo, las habilidades para la vida que les permitan a niños, niñas y jóvenes, crecer como personas integrales.

Según Papalia, Wendkos y Duskin (2009) existen tres dominios del desarrollo: **el desarrollo físico, el desarrollo cognitivo y el desarrollo psicosocial**. En la siguiente tabla, se presenta un resumen de los principales desarrollos típicos de los periodos de la infancia-adolescencia que atañen a la población participante de los programas de la Escuela de Danza, Teatro y Circo.

Tabla 8: Principales desarrollos típicos en el desarrollo infantil según Papalia et al-, 2009 y Mangrulkar et al, 2001

Periodo	Desarrollo físico	Desarrollo cognitivo	Desarrollo psicosocial
Segunda infancia (3 a 6 años)	<p>El crecimiento físico y el desarrollo de las actividades motoras son rápidos.</p> <p>El crecimiento es constante, las proporciones físicas se parecen a las adultas.</p> <p>Disminuye el apetito y los problemas de sueño son comunes.</p> <p>Aparece la lateralización, mejoran las habilidades motoras finas y gruesas y la fuerza.</p>	<p>La comprensión y uso de lenguaje se desarrollan con rapidez.</p> <p>El pensamiento es un tanto egocéntrico, pero aumenta la comprensión acerca de las perspectivas ajenas.</p> <p>La inmadurez cognitiva da por resultado algunas ideas ilógicas acerca del mundo.</p> <p>Mejoran la memoria y el lenguaje.</p> <p>La inteligencia se vuelve más predecible.</p> <p>Escoge entre múltiples ideas.</p> <p>Explica por qué algo no es justo.</p>	<p>El autoconcepto y la comprensión de emociones se vuelven más complejos, la autoestima es global.</p> <p>Aumenta la independencia, la iniciativa y el autocontrol.</p> <p>Se desarrolla la identidad de género.</p> <p>El juego se vuelve más imaginativo, elaborado y generalmente más social.</p> <p>Son comunes el altruismo, la agresión y el temor.</p> <p>La familia sigue siendo el centro de la vida social, pero otros niños se vuelven importantes.</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Tercera infancia (6 a 11 años)</p>	<p>El crecimiento se vuelve más lento.</p> <p>Mejora la fortaleza y las habilidades atléticas.</p> <p>Las enfermedades respiratorias son comunes, pero la salud es, en general, mejor que en ningún otro momento del ciclo vital.</p>	<p>Disminuye el egocentrismo.</p> <p>Los niños comienzan a pensar de manera lógica, pero concreta.</p> <p>Aumentan las habilidades de memoria y lenguaje.</p> <p>Las ganancias cognitivas permiten que los niños se beneficien de la instrucción escolar formal.</p> <p>Algunos niños muestran necesidades y fortalezas educativas especiales.</p> <p>Comienza a planear en forma consciente, coordina acciones, evalúa el progreso y modifica planes basado en la reflexión y evaluación.</p>	<p>El autoconcepto se vuelve más complejo y afecta la autoestima.</p> <p>La correulación refleja el cambio gradual en control de los padres al niño.</p> <p>Los compañeros o amigos asumen importancia central.</p> <p>Se mueve del hogar a contextos sociales más amplios.</p> <p>Desarrolla el sentido de la laboriosidad. Aprende a colaborar con sus pares y con adultos</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Adolescencia (11 a 17 años)</p>	<p>El crecimiento físico y otros cambios son rápidos y profundos.</p> <p>Ocurre la maduración reproductiva.</p> <p>Los principales riesgos de salud provienen de asuntos conductuales, como trastornos de alimentación o abuso de drogas</p>	<p>Se desarrolla la capacidad para pensar en términos abstractos y utilizar el razonamiento científico.</p> <p>El pensamiento inmaduro persiste en algunas actitudes y comportamientos.</p> <p>Piensa en consecuencias a corto y largo plazo</p>	<p>La búsqueda de identidad, incluso sexual, se vuelve esencial.</p> <p>Desarrolla un sentido de sí mismo como ser autónomo.</p> <p>Las relaciones con los padres son en general, buenas; sin embargo, a medida que avanza desarrolla un sentido de autonomía de sus padres.</p>

		<p>Capaz de pensar cada vez más en forma abstracta, considerando lo hipotético y lo real</p> <p>Capaz, en forma creciente, de recuperar información y usarla para solucionar nuevos problemas</p> <p>La educación se enfoca en la preparación para la vocación.</p> <p>Usa procesos de solución de problemas</p> <p>Especula sobre las mejores alternativas</p> <p>Identifica factores no controlables y estándares externos de justicia.</p>	<p>Es posible que el grupo de compañeros o amigos ejerza una influencia positiva o negativa.</p>
--	--	---	--

Fuente: Papalia et al, 2009; Mangrulkar et al, 2001.

Sobre la concepción del ser humano

Complementario a las teorías del desarrollo humano, es fundamental, para trabajar habilidades para la vida, tener una concepción del ser humano clara y congruente con las propuestas abordadas anteriormente, por lo tanto, en este proyecto se parte desde la fundamentación brindada por la Fundación Fe y Alegría (Martínez, 2014) que propone que las personas son:

- Seres *Históricos*, tejidos de situaciones y relaciones que configuran su ser en el mundo
- Seres *Contextuados*, situados en una cultura y en relación con diversas variables.
- Seres con *Poderes* para transformar su contexto, capaces de tomar distancia de dinámicas deshumanizadoras y de aliarse con otros en la búsqueda de un bien común.

- Seres para la *Libertad*, capaces de discernimiento, de un juicio crítico, de elegir, tomar postura, comprometerse y cooperar.
- Seres constructores de *Sentidos*, inventores de mundos mejores.
- Seres *Complejos* que se proyectan en una sociedad diversa en conflicto y permanente cambio.
- Seres *Integrales*, personas que más allá de su racionalidad, son seres con múltiples dimensiones que reclaman realización.

Esta concepción debe estar presente al momento de plantear una propuesta sobre habilidades para la vida, ya que debe complementar los contenidos que se abordarán en el siguiente taller.

Desarrollo de talleres

Malla de ruta socioeducativa: Taller 4: Trabajar humanamente

Contenidos: Desarrollo Humano, teorías del Desarrollo, Dimensiones del desarrollo

Momento	Contenido	Actividades y técnicas	Recursos y materiales	Recursos virtuales	Tiempo estimado
Inicio	Presentación	Ejercicio de integración: calentamiento por etapas	Ninguno	Zoom	20 min
Desarrollo	Desarrollo Humano	Nube de palabras: ¿Qué es el desarrollo humano?	Papelógrafo/pizarra, pilots	Wordle	20 min
	Teorías del Desarrollo Humano	Presentación de la persona facilitadora	Referencias teóricas: teorías del desarrollo humano	Prezi Canva Genially	50 min
Receso					1 hora
	Etapas del desarrollo humano: segunda infancia, tercera infancia, adolescencia	Desarrollo por etapa: rompecabezas grupal	Rompecabezas	puzzle.org	40 min
		Según etapa	Hojas, lapiceros	Zoom	30 min
	La comprensión del ser humano	Presentación de la persona facilitadora	Entrega de material impreso	Google drive	20 min
Síntesis y cierre	Todos los contenidos	Dibujando humanidad	Papel, lápices	Zoom	20 min
	Reflexiones	Reflexiones sobre aprendizajes	Ninguno	Zoom	10 min

Descripción del taller

Momento: Inicio

Para iniciar, se puede realizar una breve conversación sobre el taller anterior, repasando los principales aprendizajes e impresiones que se sostienen con el tiempo. Posteriormente se realiza una introducción de los propósitos de aprendizaje de esta sesión y se procede con la técnica inicial.

Actividad 1: Calentamiento por etapas

Descripción: Se les pide a las personas participantes que realicen un calentamiento grupal. La persona debe proponer un ejercicio según la edad que le indique la persona facilitadora. Cada persona guía el ejercicio y el resto del grupo le sigue. Se reflexiona sobre las diferentes etapas y posibilidades de movimiento, lo mismo que sucede con el desarrollo humano en su conjunto.

Materiales: Ninguno

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: Las personas guían el calentamiento, a través de la pantalla.

Preguntas generadoras

¿Un ejercicio cambia de acuerdo con la edad? ¿Cuál ha sido mi experiencia? ¿Las posibilidades de movimiento tienen que ver con las etapas del desarrollo?

Actividad 2: Nube de palabras

Descripción: A través de preguntas generadoras, se solicita a las personas que conceptualicen el desarrollo humano. Las personas pueden aportar palabras, frases o dibujos. Seguidamente, se construye un concepto colectivo que se deja a la vista para reflexionar al final del taller.

Materiales: Papelógrafo/pizarra, pilots

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: Se utiliza la aplicación Wordle para la nube de palabras.

**Preguntas
generadoras**

¿Qué imagen o palabra nos surge al hablar de desarrollo humano? ¿El desarrollo humano es igual en todas las personas? ¿Qué componentes tiene el desarrollo humano?

Momento: Desarrollo

Actividad 3: Presentación Teorías del Desarrollo Humano y Dominios del Desarrollo

Descripción: La persona facilitadora expondrá sobre las teorías del desarrollo humano y los dominios del desarrollo, haciendo énfasis en los principales enfoques que se presentan en este documento y la tabla según etapas de desarrollo típicos de la niñez, adolescencia y juventud.

Materiales: Presentación en plataforma digital: canva, Prezi, genial, PowerPoint

Tiempo estimado: 50 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse ningún ajuste.

**Referencias
teóricas**

Ver insumos teóricos del taller.
Consulta de bibliografía adicional de referencia:
Mangrulkar, L, Withman, C., Posner, M. (2001) *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud: Suecia.
Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo*. México: McGrawHill.

Actividad 4: Rompecabezas grupal

Descripción: Se divide el grupo en dos subgrupos. Se les solicita que, con los materiales brindados, elaboren un rompecabezas que contemple los contenidos vistos anteriormente. Una vez que tengan listo el rompecabezas, deben entregarlo al grupo contrario y ganará el equipo que lo resuelva primero. Mientras realizan el rompecabezas, se les anima con las preguntas generadoras.

Materiales: Papel construcción, hojas, tijeras, lápices, pilots

Tiempo estimado: 40 minutos

Cantidad de personas participantes: 6 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: Se utiliza la aplicación Puzzel.org para la creación del rompecabezas virtual. Se divide al grupo en salas de zoom.

Preguntas generadoras	¿Qué comportamientos, características surgen en cada etapa? ¿Podrían variar estas etapas? ¿Hay comportamiento o características que son propios de una sola etapa? ¿Hay comportamientos que asumimos desde lo establecido socialmente?
------------------------------	--

Actividad 5: Según etapa

Descripción: Cada persona deberá crear un ejercicio en el que trabaje el dominio del desarrollo y etapa según le corresponda, de acuerdo con la tabla que se presentó anteriormente. La etapa y el dominio le serán asignados por un compañero o compañera. Debe ser un ejercicio que pueda aplicar en su clase.

Materiales: Ninguno

Tiempo estimado: 30 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse modificación

Preguntas generadoras	¿El ejercicio sufre adaptaciones según la etapa de desarrollo? ¿Qué elementos debo contemplar del desarrollo para planificar el ejercicio?
Ideas fuerza	<ul style="list-style-type: none">• Es importante valorar si las actividades que se planifican son correspondientes con la etapa del desarrollo que corresponde con la población que se trabaja.• Aunado a ello, el trabajo debe ser correspondiente con la teoría del desarrollo humano que se plantea en el proyecto.
Referencias teóricas	Ver insumos teóricos del taller. Consulta de bibliografía adicional de referencia:

Mangrulkar, L, Withman, C., Posner, M. (2001) *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud: Suecia.

Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo*. México: McGrawHill.

Actividad 6: Presentación sobre la comprensión del ser humano

Descripción: La persona facilitadora entrega un material impreso con la comprensión del ser humano que se plantea desde el proyecto. Se lee en grupo.

Materiales: Ninguno

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse modificación. Puede compartirse el material por Google drive.

Referencias teóricas

Ver insumos teóricos del taller.

Momento: Síntesis y cierre

Actividad 7: Collage de humanidad

Descripción: Utilizando todo el material brindado en el taller, cada persona realizará un collage que contemple los aprendizajes sobre las dimensiones, la comprensión del ser humano y la teoría del desarrollo. Al finalizar comparten sus collage con el grupo.

Materiales: Hojas, lápices

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: no existe mínimo ni máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse modificación.

**Preguntas
generadoras**

¿Qué elementos debe contener mi dibujo? ¿Qué aspectos vistos del desarrollo humano considero relevantes dibujar y por qué? ¿Cómo es mi dibujo planteado desde una teoría del desarrollo humano? ¿De qué manera contemplo los dominios del desarrollo?

Actividad 8: Reflexiones

Descripción: En círculo, todas las personas participantes comparten sus aprendizajes, dudas, comentarios al respecto del taller.

Materiales: Ninguno

Tiempo estimado: 10 minutos

Cantidad de personas participantes: no existe mínimo ni máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse modificación.

Taller 5: Habilidades para la vida: una propuesta para el desarrollo

Este taller realiza un acercamiento a las habilidades para la vida, sus fundamentos teóricos y la propuesta elaborada por este proyecto que contempla las dimensiones de las habilidades para la vida, áreas de crecimiento, la teoría de la autodeterminación y la teoría de comunidades de aprendizaje, que son complementarias para el trabajo a llevar a cabo desde la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad.

Propósito de aprendizaje del taller:

- Conocer la teoría respecto a habilidades para la vida.
- Comprender las dimensiones desde las áreas de crecimiento, que se proponen en el proyecto.
- Conocer la teoría de la autodeterminación y las comunidades de aprendizaje, como elementos complementarios a la propuesta.
- Aprender las herramientas para la aplicación de la propuesta de habilidades para la vida dentro de la Escuela de Danza, Teatro y Circo.

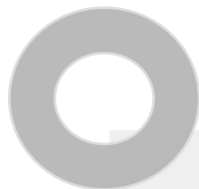
Insumos teóricos del taller

¿Qué son Habilidades para la Vida?

Las habilidades para la vida son herramientas que permiten a las personas desarrollar actitudes, comportamientos para el pleno disfrute de su vida, a través del desarrollo físico, mental y emocional saludable. Estas habilidades se pueden aplicar en el plano intrapersonal e interpersonal para la transformación del entorno y de la persona para su bienestar.

El enfoque de educación en habilidades para la vida pretende que cada persona pueda mejorar la calidad de su vida en lo personal y lo colectivo; que tenga destrezas para pensar y construir su vida de manera crítica y creativa, aún en medio de entornos adversos; y que tenga y sepa usar herramientas que le permitan transformar su entorno, para que éste sea más propicio a la vida, el bienestar y el desarrollo humano. (Mantilla y Chahín, 2012, p.102)

¿Qué son y qué no son las Habilidades para la vida?



- Destreza para conducirse de cierta manera, de acuerdo con la motivación individual y el campo de acción que tenga la persona, dentro de sus limitaciones sociales y culturales.

- Un eslabón entre los factores motivadores del conocimiento, actitudes y valores, y el comportamiento o estilo de vida saludable



Comportamientos en sí mismos: La educación en Habilidades para la Vida no se basa en la enseñanza de "recetas" o prescriptores de comportamiento, sino en la adquisición de herramientas específicas que le faciliten a las personas un comportamiento más positivo y saludable consigo mismas, con las demás personas y con el mundo general.

Fuente: Mantilla, 1999, p.7

Clasificación de las habilidades para la vida

La Organización Mundial para la Salud (OMS) propone 10 habilidades para la vida: conocimiento de sí mismo, comunicación efectiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de sentimientos y emociones, empatía, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico y manejo de tensiones o estrés. Por otra parte, Mangrulkar, Withman y Posner (2001) proponen que las habilidades para la vida se pueden clasificar en tres grandes categorías: habilidades sociales, habilidades cognitivas y habilidades para el control de emociones.

Por otra parte, la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI), retoma ocho dimensiones para el trabajo de las habilidades para la vida desde una formación integral. Estas son la dimensión Ética, Espiritual, Cognitiva, Comunicativa, Afectiva, Estética, Corporal y Sociopolítica.

Otra propuesta relevante, es la realizada por el Movimiento Scout que señala que, para desarrollar habilidades, se deben contemplar diversas “áreas de crecimiento”. Estas áreas conforman una armonía integradora que comprende el desarrollo del cuerpo, la estimulación de la creatividad, la formación del carácter, la orientación de los afectos, el sentido de los otros y el encuentro con la espiritualidad (Organización Mundial del Movimiento Scout, 1996, p.7). Ellas son: corporalidad, afectividad, sociabilidad, carácter, espiritualidad y creatividad.

Al realizar una revisión de estas, y en congruencia con la pedagogía dialogante que menciona tres dimensiones del ser humano, la cognitiva, la afectiva valorativa y la práctica, se realiza una propuesta desde este proyecto que conjuga 7 áreas de crecimiento para trabajar habilidades para la vida: **dimensión afectiva/emocional, dimensión sociopolítica, dimensión corporal, dimensión ética-espiritual, dimensión cognitiva, dimensión de la identidad y dimensión creativa.**

El desarrollo de habilidades desde estas siete dimensiones permite generar una autodeterminación que les brinde a las personas: definir sobre sí mismas, comprender su relación con el entorno y ampliar su conciencia crítica sobre el mundo que le rodea para la toma de decisiones. Al respecto, Deci y Ryan (en Stover, Bruno, Uriel y Fernández, 2017) proponen desde la teoría de la

autodeterminación, que la motivación es una habilidad intrínseca o extrínseca, que permite alcanzar grados de regulación.

Se considera además vinculante la teoría sobre comunidades de aprendizaje y aprendizaje a lo largo de la vida. Estas retoman el aprendizaje a través de la vida como eje primordial para la comprensión de seres contextualizados en los que los procesos de enseñanza y aprendizaje son inacabables.

Estas teorías son vinculantes, por la importancia del factor motivación en el trabajo que se realiza desde la Fundación Parque La Libertad, donde el interés sobre una práctica artística es fundamental para el circo social, asimismo por la relación que plantea el circo social con el entorno y la transformación humana como uno de sus pilares. A continuación, se expone cada una de ellas.

Teoría de la autodeterminación

Deci y Ryan, plantean tres necesidades psicológicas básicas para alcanzar la autodeterminación: la autonomía, la competencia y la afiliación (o vinculación). En ellas, intervienen factores globales, contextuales y situacionales:

El primero se caracteriza por una orientación general del individuo, de carácter estable y relacionado con la personalidad. En el nivel contextual se distinguen esferas específicas de la actividad humana -educación, recreación, trabajo, entre otras- en las que los factores sociales del entorno ejercen gran influencia. En el nivel situacional se ubican momentos específicos en el tiempo que, como tales, son irrepetibles -por ejemplo, una reunión de trabajo en un día y año determinados, o similares-. (Deci y Ryan en Stover et al, 2017, p.107)

En esta teoría, la autonomía se refiere a la creación de opciones desde la libertad, en el sentido integrado de sí mismo/a y asumir las consecuencias según sus elecciones; la competencia alude a los sentimientos de efectividad que siente una persona cuando asume retos y la afiliación o vinculación representa la experiencia de relaciones sociales saludables. (Stover et al, 2017).

Comunidades de aprendizaje y aprendizaje a lo largo de la vida

Las **comunidades de aprendizaje** son una “propuesta de política y de acción educativas, traducida como estrategia de desarrollo y de transformación educativa y cultural a nivel local, con perspectiva y protagonismo ciudadanos” (Torres, s. f. p.4)

Es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades. (Torres, 2001, p.1)

Algunos elementos importantes de este enfoque son: el aprendizaje desde lo formal/no formal/informal, el involucramiento de la comunidad, visión integral del sistema educativo, aprendizaje intergeneracional y entre pares, visión sistémica, entre otros (Torres, s. f.)

La **educación a lo largo de la vida** representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí mismo y su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública. El saber, el «saber hacer», el «saber ser» y el «saber convivir» en sociedad constituyen los cuatro aspectos, íntimamente enlazados, de una misma realidad. La educación a lo largo de la vida, experiencia cotidiana y caracterizada por momentos de un intenso esfuerzo de comprensión de datos y hechos complejos, es el resultado de una dialéctica con varios aspectos. Si bien entraña la repetición o imitación de gestos y prácticas, es también un procedimiento de apropiación singular y de creación personal. (Delors, 1994, p.115)

Producto del análisis de las teorías presentadas anteriormente, se realiza la propuesta propia de este proyecto a continuación.

Propuesta de habilidades para la vida desde áreas de crecimiento como dimensiones del ser humano

A continuación, se presenta la propuesta elaborada desde este proyecto, que contempla la teoría presentada anteriormente y conjuga las habilidades para la vida que pueden desarrollarse desde el trabajo con personas menores de edad, adolescentes y jóvenes. Esta esfera se lee de la siguiente forma: las 7 dimensiones, tienen una serie de habilidades que acompañan el proceso formativo para desarrollar esta dimensión (Ver tabla 7). Todas estas, se conjugan para lograr que la persona se autodetermine, a través de la autonomía, la competencia y la vinculación. (Ver Ilustración 15)

Ilustración 15: Propuesta de habilidades para la vida desde diversas dimensiones

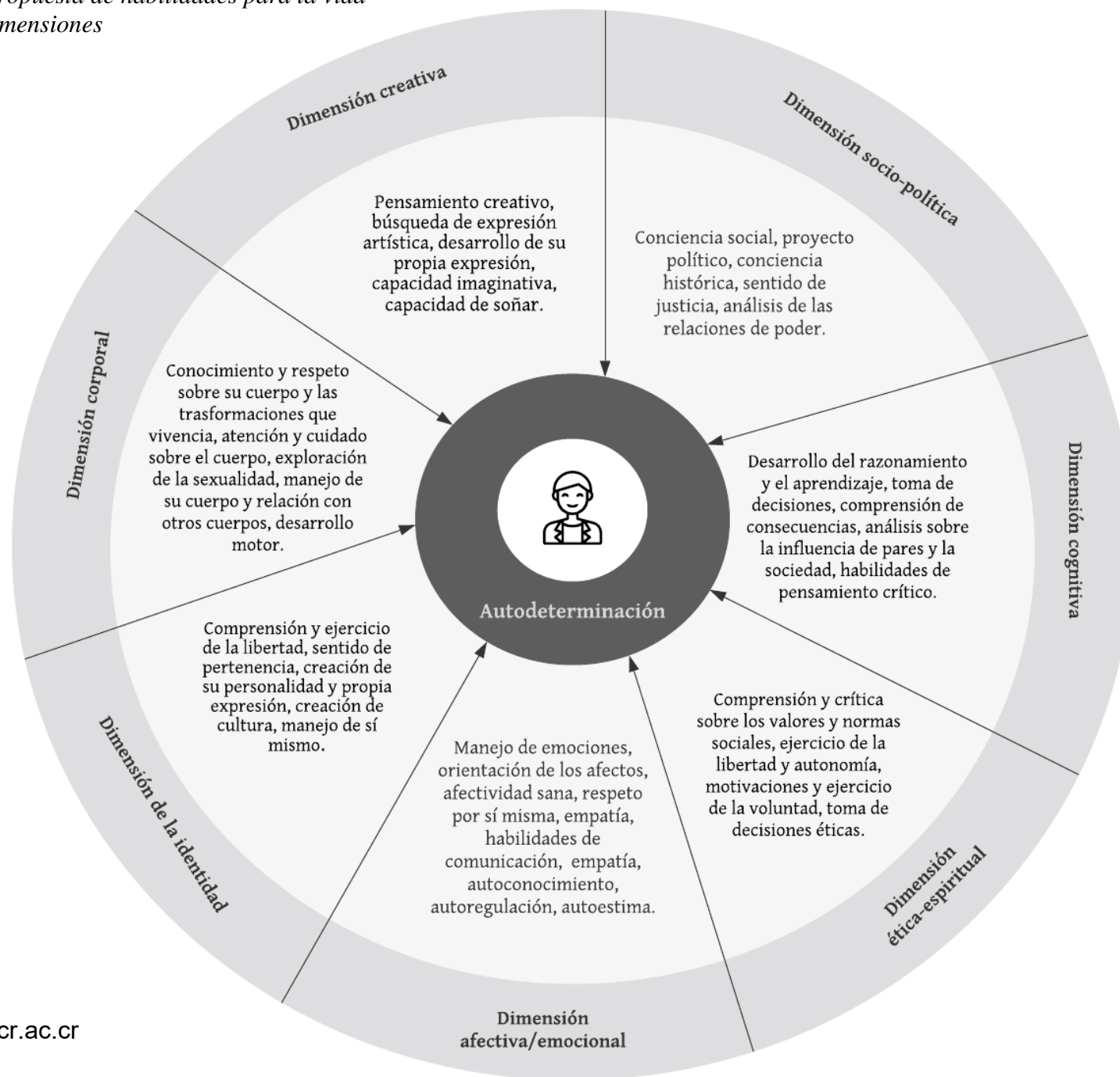


Tabla 9: Dimensiones para el desarrollo de Habilidades para la Vida

Dimensión afectiva/emocional: Manejo de emociones, orientación de los afectos, afectividad sana, respeto por sí misma, empatía, habilidades de comunicación, autoconocimiento, auto regulación, autoestima.

Dimensión corporal: Conocimiento y respeto sobre su cuerpo y las transformaciones que vivencia, atención y cuidado sobre el cuerpo, exploración de la sexualidad, manejo de su cuerpo y relación con otros cuerpos, desarrollo motor.

Dimensión cognitiva: Desarrollo del razonamiento y el aprendizaje, toma de decisiones, comprensión de consecuencias, análisis sobre la influencia de pares y la sociedad, habilidades de pensamiento crítico.

Dimensión creativa: pensamiento creativo, búsqueda de expresión artística, desarrollo de su propia expresión, capacidad imaginativa, capacidad de soñar.

Dimensión ética-espiritual: Comprensión y crítica sobre los valores y normas sociales, ejercicio de la libertad y autonomía, motivaciones y ejercicio de la voluntad, toma de decisiones éticas.

Dimensión de la identidad: comprensión y ejercicio de la libertad, sentido de pertenencia, creación de su personalidad y propia expresión, creación de cultura, manejo de sí mismo.

Dimensión sociopolítica: Conciencia social, proyecto político, conciencia histórica, sentido de justicia, análisis de las relaciones de poder.

Fuente: Elaboración propia a partir de insumos de Movimiento Scout (1996), ACODESI (2003) y Mangrulkar, Withman y Posner (2001)

Estas dimensiones, deben ser correspondientes, según lo visto sobre las etapas del desarrollo, ya que una persona tiene diversas necesidades según su edad y las posibilidades que enfrenta su cuerpo y las condiciones que brinda el entorno. Para ello, se presenta a continuación la siguiente información agrupada según dimensión, que conjuga las dimensiones, con los principales desarrollos típicos según edad, y permiten, por tanto, abordar cada una de las dimensiones con mayor claridad sobre el desarrollo propio de la niñez, adolescencia y juventud.

Es importante aclarar, sin embargo, que el desarrollo típico no siempre corresponde con la realidad y la persona que facilita procesos, debe ser capaz de analizar si lo aportado en esta tabla, satisface la necesidad identifiada, de lo contrario, debe modificar el objetivo.

Dimensión afectiva/emocional

Esta dimensión es el conjunto de posibilidades, conocimientos, acciones y reacciones que tiene una persona al momento de relacionarse consigo mismo y con las demás personas. Es además la capacidad de desarrollar inteligencia emocional, es decir reconocer las emociones propias y las de las demás personas para entenderlas y regularlas. (Robbins y Judge, 2013). Esta dimensión permite manifestar los sentimientos, las emociones y la sexualidad, con miras a construirse como ser social a través de la expresión de emociones sin inhibición, sin temor, sin apariencias y sin agresividad. (ACODESI, 2003)

Las experiencias afectivas se generan desde los estímulos concretos de la vida práctica, se vivencian interiormente, provocan reacciones corporales, se manifiestan en la conducta y se expresan en las ideas, juicios y pensamientos, influyendo finalmente en la definición de la personalidad. (Movimiento Scout, 1996, p.40)

Esta dimensión permite la expresión de sentimientos positivos o negativos de forma adecuada según sea el escenario y reafirma la necesidad de conocerse y reconocerse afectivamente, para una interacción sana con el entorno. Las emociones son respuestas neuroquímicas que se expresan en tres niveles: fisiológico, cognitivo y conductual.

Esta dimensión conlleva el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Manejo de emociones
- Orientación de los afectos
- Afectividad sana
- Respeto por sí misma
- Empatía
- Habilidades de comunicación
- Autoconocimiento

- Autorregulación
- Autoestima
- Inteligencia emocional

Objetivos de esta dimensión según los principales desarrollos típicos por etapa.

Segunda infancia (3 a 6 años)	Tercera infancia (6 a 11 años)	Adolescencia (11-17 años)
<ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus emociones y logra reconocer sus sentimientos • Desarrolla su identidad de género • Aumenta su iniciativa e independencia • Reconoce y supera el temor y la agresión hacia sus pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra capacidad para hacer amistad • Desarrolla su autoestima de manera sana • Reconoce las emociones de las demás personas y las respeta • Escucha las opiniones de los demás y manifiesta adecuadamente sus diferencias • Identifica las causas de sus reacciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Practica una conducta asertiva y una actitud afectuosa hacia las demás personas, sin inhibiciones ni agresividad • Construye su felicidad personal en el amor, expreso en relaciones de amistad, familia y pareja • Conoce, acepta y respeta su sexualidad • Se auto reconoce de manera positiva • Conoce sus emociones y los autorregula • Desarrolla la capacidad de autocrítica • Sabe expresar libremente sus opiniones, en distintas circunstancias, sin descalificar a los demás. • Acepta sin deprimirse la frustración que le producen sus fracasos. • Reconoce en sí mismo tendencias como la soledad, la timidez, la rebeldía, la inseguridad y aprende progresivamente a manejarlas • Enfrenta la vida con alegría
<p>Fuente: Elaboración propia con insumos de Papalia (2009) y Movimiento Scout (1996)</p>		

Dimensión corporal

La dimensión corporal refiere a todas las actitudes, comportamientos, conocimientos sobre el cuerpo, a fin de tener una plenitud sobre este y sus transformaciones.

Es la condición del ser humano quien como ser corpóreo, puede manifestarse con su cuerpo y desde su cuerpo, construir un proyecto de vida, ser presencia «material» para el otro y participar en procesos de formación y de desarrollo físico y motriz. (ACODESI, 2003, p.14)

Representa el ejercicio de la “responsabilidad personal en el crecimiento y funcionamiento del propio cuerpo.” (Movimiento Scout, 1996, p.15) Esta dimensión conlleva el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Conocimiento y respeto sobre su cuerpo y las transformaciones que vivencia
- Atención y cuidado sobre el cuerpo
- Exploración de la sexualidad
- Manejo de su cuerpo y relación con otros cuerpos
- Desarrollo motor

Objetivos de esta dimensión según los principales desarrollos típicos por etapa.

Segunda infancia (3 a 6 años)	Tercera infancia (6 a 11 años)	Adolescencia (11-17 años)
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla su motricidad • Conoce su cuerpo e identifica su funcionamiento • Aprende la importancia del descanso • Aprende la importancia de la higiene • Comprende la importancia de una alimentación sana y equilibrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Potencia habilidades atléticas y cuidado del cuerpo • Respeta su cuerpo y el de las demás personas • Demuestra interés por su higiene • Comprende sus cambios corporales y en sus órganos sexuales • Practica hábitos de alimentación adecuados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia sobre los cambios del cuerpo y su aceptación corporal • Cuida su cuerpo • Aceptación sobre sus posibilidades • Conoce las implicaciones del consumo de drogas en su cuerpo • Mantiene su higiene • Mantiene una alimentación adecuada y balanceada • Conoce y desarrolla una sexualidad sana y consciente
<p>Fuente: Elaboración propia con insumos de Papalia (2009) y Movimiento Scout (1996)</p>		

Dimensión cognitiva

Es la posibilidad que tiene el ser humano de aprehender conceptualmente la realidad que le rodea formulando teorías e hipótesis sobre la misma, de tal manera que no sólo la puede comprender, sino que además interactúa con ella para transformarla. (ACODESI, 2003, p.10)

Esta dimensión refiere a la forma en la que la persona conoce, aprende y desarrolla estructuras cognitivas sobre y para sí misma, y el entorno. Conlleva el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Desarrollo del razonamiento y el aprendizaje
- Toma de decisiones
- Comprensión de consecuencias
- Análisis sobre la influencia de pares y la sociedad
- Habilidades de pensamiento crítico.

Objetivos de esta dimensión según los principales desarrollos típicos por etapa.

Segunda infancia (3 a 6 años)	Tercera infancia (6 a 11 años)	Adolescencia (11-17 años)
<ul style="list-style-type: none"> • Adquiere hábitos de salud consciente • Actúa con agilidad mental • Comprende sobre lo que es real y no 	<ul style="list-style-type: none"> • Sostiene hábitos de salud y alimentación consciente • Razona sobre las consecuencias de sus actos a corto y largo plazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de los hábitos saludables en su vida • Capaz de pensar cada vez más en forma abstracta, considerando lo hipotético y lo real • Capaz, en forma creciente, de recuperar información y usarla para solucionar nuevos problemas • Se prepara vocacionalmente • Es capaz de rechazar una acción ante la presión de grupo
<p>Fuente: Elaboración propia con insumos de Papalia (2009) y Movimiento Scout (1996)</p>		

Dimensión creativa

La dimensión creativa consiste en la utilización del pensamiento para desarrollar ideas tanto mentales como corporales para construir procesos distintos a los ya conocidos y así formular iniciativas distintas. Esta exploración, “ayuda a ver más allá de nuestra experiencia directa, y aun cuando no exista un problema, o no se haya tomado una decisión, el pensamiento creativo nos ayuda a responder de manera adaptativa y flexible a las situaciones que se presentan en la vida cotidiana” (Mantilla, 1999, p.9) Esta dimensión conlleva el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Pensamiento creativo
- Búsqueda de expresión artística
- Desarrollo de su propia expresión
- Capacidad imaginativa
- Capacidad de soñar.

Objetivos de esta dimensión según los principales desarrollos típicos por etapa

Segunda infancia (3 a 6 años)	Tercera infancia (6 a 11 años)	Adolescencia (11-17 años)
<ul style="list-style-type: none">• Observa con atención• Reconoce lo que le agrada y entusiasmo• Participan en actividades• Se expresa creativamente a través de su cuerpo• El juego se vuelve más imaginativo, elaborado y generalmente más social	<ul style="list-style-type: none">• Reconoce e identifica su expresión creativa• Propone temáticas nuevas que le interesan• Mejora sus habilidades manuales y corporales• Desarrolla el sentido de confianza frente al grupo y gana seguridad en su expresión	<ul style="list-style-type: none">• Desarrolla composiciones a través de su creatividad• Incrementa sus conocimientos mediante la autoformación• Actúa con agilidad mental ante diversas situaciones, desarrollando su capacidad creativa de resolución de problemas
Fuente: Elaboración propia con insumos de Papalia (2009) y Movimiento Scout (1996)		

Dimensión ética-espiritual

La dimensión ética-espiritual refiere a

la posibilidad que tiene el ser humano de tomar decisiones autónomas a la luz de principios y valores y de llevarlos a la acción teniendo en cuenta las consecuencias de dichas decisiones para asumirlas con responsabilidad (ACODESI, 2003, p.8)

La construcción de dichos valores se entrecruza con otras dimensiones, sin embargo, en este sentido la espiritualidad es fundamental, entendida como la capacidad de trascenderse, ir más allá y comprender su existencia en relación con el entorno y en la búsqueda de su propósito de vida en el mundo, a través de preguntas que le permiten construir sentido ético bajo un enfoque de derechos humanos y de género.

Esta dimensión conlleva el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Comprensión y crítica sobre los valores y normas sociales
- Ejercicio de la libertad y autonomía
- Motivaciones y ejercicio de la voluntad
- Toma de decisiones éticas.

Objetivos de esta dimensión según los principales desarrollos típicos por etapa

Segunda infancia (3 a 6 años)	Tercera infancia (6 a 11 años)	Adolescencia (11-17 años)
<ul style="list-style-type: none">• Observa y reconoce las buenas acciones de sus pares• Comprende que las diferencias deben ser respetadas• Reconoce e identifica la libertad• Comprende el alcance de la verdad• Manifiesta su humor sin burlarse de las demás personas	<ul style="list-style-type: none">• Demuestra que es capaz de negarse a realizar acciones contrarias a lo que considera correcto• Reconoce el sentido del trabajo y del colectivo• Aprende la importancia de la colaboración, la solidaridad y justicia• Reconoce que su voluntad no siempre es posible de cumplir	<ul style="list-style-type: none">• Actúa consecuentemente con sus valores• Cuestiona los valores y normas sociales• Actúa éticamente• Cuestiona sus creencias• Autodeterminación para la toma de decisiones correctas• Ejerce su libertad y respeta la de las demás personas• Entiende la consecuencia como un valor que orienta sus acciones

	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce los principios éticos sociales sobre sí mismo y sus pares • Se esfuerza por decir la verdad y ser leal 	<ul style="list-style-type: none"> • Actúa consecuentemente con los valores que le inspiran
Fuente: Elaboración propia con insumos de Papalia (2009) y Movimiento Scout (1996)		

Dimensión de la identidad

Esta dimensión tiene una estrecha relación con la construcción de la personalidad desde el cuerpo, la mente y las emociones. Tiene que ver con la autopercepción y el autoconocimiento para delimitar el camino de la vida hacia el cumplimiento de expectativas personales de acuerdo consigo mismo, sin importar las imposiciones externas. Esta dimensión se expresa en la identidad de género, la identidad sexual, proyecto de vida, orientación vocacional, entre otras y es el conjunto de potencialidades que desarrolla la persona para encontrar un lenguaje en sí misma y comunicarlo al mundo. Esta dimensión conlleva el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Comprensión y ejercicio de la libertad
- Sentido de pertenencia
- Creación de su personalidad y propia expresión
- Identidad sexual
- Creación de cultura
- Manejo de sí mismo

Objetivos de esta dimensión según los principales desarrollos típicos por etapa

Segunda infancia (3 a 6 años)	Tercera infancia (6 a 11 años)	Adolescencia (11-17 años)
<ul style="list-style-type: none"> • Aprecia lo que es capaz de hacer • Reconoce su sentido de independencia, la iniciativa y el autocontrol 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza una búsqueda de su identidad sexual • Reconoce su capacidad de superación • Se esfuerza por corregir sus errores 	<ul style="list-style-type: none"> • Reafirma su identidad sexual y de género • Desarrolla una autoestima fuerte • Reconoce la importancia de su salud mental • Desarrolla su inteligencia emocional

<ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad de género y respeta la de las demás personas • Acepta separarse de su familia por periodos cortos de tiempo • Se propone superar pequeños desafíos y reconoce sus errores 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra empeño por desarrollar sus capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Se preocupa por encontrar su identidad como persona. • Desarrolla un sentido de sí mismo como persona autónoma • Se acepta con sus capacidades y limitaciones
<p>Fuente: Elaboración propia con insumos de Papalia (2009) y Movimiento Scout (1996)</p>		

Dimensión sociopolítica

Esta dimensión es la “capacidad de la persona para vivir «entre» y «con» otros, de tal manera que puede transformarse y transformar el entorno en el que está inmerso.” (ACODESI, 2003, p.15) Tiene estrecha relación con los siguientes aspectos: la conciencia histórica, la formación en valores, la formación de un pensamiento crítico y político y la acción para la transformación.

En esta dimensión, se busca que la persona pueda analizar de forma constante y crítica lo que pasa a su alrededor, el sentido de justicia y la forma en la que puede accionar para contribuir a un cambio social, que se encauce hacia la libertad de las y los seres humanos, bajo un enfoque de derechos humanos y de género. Esta dimensión conlleva el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Conciencia social
- Proyecto político
- Conciencia histórica
- Sentido de justicia
- Análisis de las relaciones de poder.

Objetivos de esta dimensión según los principales desarrollos típicos por etapa

Segunda infancia (3 a 6 años)	Tercera infancia (6 a 11 años)	Adolescencia (11-17 años)
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce el sentido de grupo y comunidad • Comprende y respeta las opiniones de las demás personas • Disminuye su egocentrismo • Reconoce el sentido de justicia 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica factores no controlables y estándares externos de justicia. • Se incentiva el sentido de comunidad y grupo • Fortalecimiento del sentido de grupo a través del respeto de las opiniones de las demás personas 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza su entorno y la sociedad • Puede distinguir relaciones de poder • Define su proyecto político-social • Desarrolla su sentido y acción ante la injusticia • Reconoce su pertenencia a un grupo y se apoya en este para desarrollar su proyecto de vida.

Fuente: Elaboración propia con insumos de Papalia (2009) y Movimiento Scout (1996)

Herramientas para el trabajo de esta propuesta de Habilidades para la Vida

Para formular un trabajo cotidiano que responda a estas necesidades, es fundamental contemplar una ruta de trabajo que integre los elementos abordados a lo largo de los talleres y que permita la planificación consciente y direccionada al respecto para establecer con claridad los objetivos educativos y la progresión personal que se plantea como finalidad con la población.

Esta elaboración requiere de un planteamiento claro alrededor de los objetivos que se desean lograr. En el circo social, estos objetivos son conocidos como objetivos sociales. Para este trabajo, se considera abordar estos ya no como objetivos sociales, sino como objetivos educativos que conjugan las habilidades técnicas con las habilidades sociales.

¿Qué son los objetivos educativos?

Son un punto de confluencia entre las habilidades para la vida y las necesidades de crecimiento que las personas experimentan, de acuerdo con su edad. Estos permiten que cada quien evalúe su necesidad y se plasme para sí un objetivo. Sirven de base para evaluar el crecimiento de las niñas, niños y jóvenes, desde la progresión personal. (Oficina Mundial Scout -Región Interamericana, 2009)

Características de los objetivos educativos:

- El conjunto de objetivos forma una unidad dentro del área o dimensión
- Los objetivos son correspondientes entres sí
- El logro de los objetivos se evalúa mediante la observación
- Los objetivos son correspondientes con la etapa de desarrollo humano con la que se trabaja.

¿Cómo se elige un objetivo?

Los objetivos educativos “proponen el aprendizaje de un determinado contenido (saber), otros el logro de una actitud (saber ser) y otros motivan una acción específica (saber hacer).” (Movimiento Scout, 1996, p.70) La persona facilitadora deberá observar cuidadosamente al grupo y a partir del diagnóstico, seleccionar el o los objetivos que considere adecuados para el logro grupal. Existen objetivos que tendrán mayor relevancia en la progresión de una persona u otra, por ello, es fundamental el papel de la mediación de la persona que facilita y la orientación del grupo en el cumplimiento de estos.

¿Qué es la progresión personal?

Según la Organización Mundial Scout (2009) La progresión personal es un proceso de aprendizaje personal e individual, en el que cada persona desarrolla sus diferentes habilidades para la vida, a través de áreas de crecimiento. Esta es fundamental en el desarrollo del trabajo de habilidades, ya que permite a la persona facilitadora, valorar el avance de una persona de acuerdo con los objetivos educativos planteados.

Estas tienen una serie de características:

- Es **gradual**: Va de lo simple a lo complejo
- Es **personalizada**: centrada en las necesidades de cada persona
- Es **integral**: Ve a la persona como totalidad
- Es **proceso y producto**: es proceso porque no acaba y es producto porque es observable en el nivel de compromiso y responsabilidad
- Está organizada **por etapas**: se divide para comprender mejor las etapas de desarrollo de la niñez y juventud
- Promueve **el protagonismo** de niñez, adolescencia y juventud: motiva al desarrollo personal a través de la propia acción del joven

- Es una **herramienta educativa**: brinda saberes, motiva a la reflexión.

Para desarrollar una propuesta de planificación de habilidades para la vida se propone una ruta de trabajo (Ver Ilustración 7) que se detalla de la siguiente forma:

1. Diagnóstico
2. Detección de necesidades
3. Revisión etapa del desarrollo
4. Elección de la dimensión
5. Planteamiento de objetivos educativos
6. Discusión sobre la progresión personal que se desea alcanzar con el colectivo
7. Planificación que contempla la elección de técnicas, actividades y herramientas de trabajo

Propuesta para el trabajo de habilidades para la vida



A continuación, se presentan dos herramientas de trabajo a modo ejemplo, que pretenden facilitar la construcción de la planificación de las sesiones, según lo detectado en la ruta de trabajo.

Tabla 10: Herramienta de detección inicial

Herramienta de detección de necesidades inicial			
<i>Grupo:</i> <i>Rango etario:</i>	<i>Persona facilitadora:</i>	<i>Fecha:</i>	<i>Etapas del desarrollo predominantes en el grupo:</i>
Necesidad detectada en el diagnóstico	Habilidades por trabajar (según dimensión)	Objetivos educativos	Objetivos técnicos

Tabla 11: Herramienta de planificación de curso

Herramienta de planificación de curso					
<i>Persona facilitadora:</i>		<i>Grupo: Movimiento Creativo</i>	<i>Rango etario: 15-18</i>	<i>Duración del curso:</i>	
<i>Descripción del curso:</i>					
<i>Objetivos educativos por desarrollar:</i>					
<i>Objetivos técnicos:</i>					
<i>Cronograma del curso</i>					
EJEMPLO	<i>Fecha</i>	<i>Habilidades por trabajar (según dimensión)</i>	<i>Objetivos educativos</i>	<i>Objetivos técnicos</i>	<i>Actividades (estas enlazan ambos objetivos)</i>
	<i>Sesión 1 (2 de febrero)</i>	<i>Dimensión cognitiva: Manejo de emociones</i>	<i>Practica una conducta asertiva y una actitud afectuosa hacia las demás personas, sin inhibiciones ni agresividad</i>	<i>Equilibrio Control del cuerpo</i>	<i>El semáforo</i>

Tabla 12: Herramienta de planificación para las sesiones

Herramienta de planificación para las sesiones						
Sesión 1		Contenidos: manejo de emociones, control del cuerpo, equilibrio				
Fecha:		Asistentes:				
Resultado esperado	Actividad	Descripción	Tiempo	Recursos		
EJEMPLO	Que las personas participantes a través del manejo de su equilibrio comprendan el manejo de emociones	El semáforo piramidal	El grupo debe construir una pirámide humana que representa las emociones, a cada persona se le asigna una emoción positiva o negativa. Se lee una situación y deben resolverla acomodando la pirámide por emociones donde la pirámide no se caiga. Se invita a la reflexión sobre la importancia de tener una base sólida con emociones positivas.	30 minutos	Ninguno	

Tabla 13: Herramienta de evaluación para el proceso

Herramienta de evaluación para el proceso					
	OBJETIVO EDUCATIVO	CRITERIO			OBSERVACIÓN ¿Por qué se logró/no logró? ¿Qué debe reforzarse?
	Estado	Logrado	En proceso	No logrado	
EJEMPLO	Dimensión Afectividad				
	Practica una conducta asertiva y una actitud afectuosa hacia las demás personas, sin inhibiciones ni agresividad				
	OBSERVACIONES				

Desarrollo de talleres

Malla de ruta socioeducativa: Taller 5: Habilidades para la vida, una propuesta de desarrollo

Contenidos: Habilidades para la vida, teoría de autodeterminación, comunidades de aprendizaje, aprendizaje a lo largo de la vida

Momento	Contenido	Actividades y técnicas	Recursos y materiales	Recursos virtuales	Tiempo estimado
Inicio	Presentación	Ejercicio de integración: las habilidades de mi compañera o compañero	Ninguno	Zoom	20 minutos
Desarrollo	Conceptos sobre habilidades para la vida	Presentación de la persona facilitadora	Canva Prezi Genially	Zoom	40 minutos
	Dimensiones y sus habilidades	Cada cosa con su cosa	Fichas previamente construidas, cinta adhesiva	Jamboard	30 minutos
Receso					1 hora
Desarrollo	Teoría de la autodeterminación	Ejercicio de razonamiento en grupos	Material impreso previamente	Padlet Salas de zoom	30 minutos
	Propuesta de HpV desde el proyecto	Presentación teórica de la facilitadora. Objetivos educativos Progresión personal	Infografía con esfera de la propuesta del proyecto Presentación de herramientas para el trabajo de habilidades para la vida	Genially Prezi Canva PowerPoint	40 minutos
Síntesis y cierre	Síntesis de contenidos	Dado un contexto, creado un pretexto	Hojas, lapiceros	Padlet	30 minutos
		Mi ruta de planificación	Hojas, lápices	Padlet	30 minutos
	Reflexiones de cierre, preguntas	Yo digo porque...	Hojas, lapiceros	Zoom	15 minutos

Descripción del taller

Momento: Inicio

Para comenzar, se puede realizar una breve conversación sobre el taller anterior, repasando los principales aprendizajes e impresiones que se sostienen con el tiempo. Posteriormente se realiza una introducción de los propósitos de aprendizaje de esta sesión y se procede con la técnica inicial.

Actividad 1: Las habilidades de mi compañera o compañero

Descripción: Se realiza una ronda de presentación, donde deben indicar una habilidad que identifican en su compañera o compañero y que tiene que ver con las habilidades para la vida desde su conocimiento previo.

Materiales: Ninguno

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse ninguna modificación

Momento: Desarrollo

Actividad 2: Presentación sobre habilidades para la vida

Descripción: Se realiza una presentación sobre habilidades para la vida, los enfoques que existen y la propuesta que se desarrolla desde este proyecto. Para ello la persona facilitadora puede tomar los conceptos presentados en los insumos teóricos y en caso de requerirlo, apoyarse en las referencias teóricas adicionales.

Materiales: Presentación en plataforma digital: canva, Prezi, genial, PowerPoint

Tiempo estimado: 40 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse ningún ajuste.

Referencias teóricas	<p>Ver insumos teóricos del taller.</p> <p>Consulta del documento general del proyecto: Marco Teórico</p> <p>Consulta de bibliografía adicional de referencia:</p> <p>Canals, S. (2014). <i>Importancia de educar las habilidades blandas. Educando juntos</i>. Recuperado de: http://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2015/11/resumen-de-la-presentacion-la-importancia-de-educar-las-habilidades-blandas.pdf</p> <p>Ortega, C., Estrada, V., Febles, J.P (2015). Una aproximación a la estrategia para la formación de competencia blandas desde la Educación Primaria. <i>Unidades Episteme</i>. (2) Recuperado de: http://186.46.158.26/ojs/index.php/EPISTEME/article/download/104/94</p> <p>Morales, M., Benítez, M. y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. <i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i> (3) 98-113. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.html</p> <p>Latorre, J. I. (2007). <i>Marco de referencia conceptual: habilidades para la vida</i>. Santiago de Chile: Fe y Alegría.</p>
-----------------------------	--

Actividad 3: Cada cosa con su cosa

Descripción: En grupos, se les solicita que relacionen las habilidades para la vida que se les entregan, con la dimensión que creen que corresponde.

Materiales: Fichas. Ver anexos Taller 5. Actividad 3.

Tiempo estimado: 30 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: Las fichas se crean en la aplicación Jamboard y ahí deben acomodarlas

Preguntas generadoras	<p>¿Qué habilidades pueden relacionarse con las dimensiones? ¿Son excluyentes? ¿Se pueden asociar habilidades? ¿Se pueden desarrollar diversas dimensiones con una habilidad? ¿Para qué</p>
------------------------------	---

	sirve el desarrollo de las dimensiones? ¿Cómo sería una persona con el desarrollo de estas dimensiones en igualdad de condiciones?
Ideas fuerza	<ul style="list-style-type: none"> • Las dimensiones son una referencia para el área de trabajo que queremos desarrollar con una persona, sin embargo, estas se entrecruzan y no son excluyentes. • Trabajar con una dimensión nos permite tener claridad sobre las actividades que puedo utilizar para potenciar una habilidad para la vida. • Con una misma actividad podemos potenciar diversas habilidades.
Referencias teóricas	Ver insumos teóricos del taller.

Actividad 4: Ejercicio de razonamiento en grupos

Descripción: Se colocan tres espacios de trabajo, cada uno con un ejercicio distinto. Se les dice a las personas que pueden acercarse al que más les gusta. Si en algún momento desean cambiar de espacio de trabajo puede hacerlo. Deben resolver en equipo el ejercicio. Cuando finalizan se explican los tres términos fundamentales de la teoría de la autodeterminación y la relación con la resolución de los ejercicios. Se entrega material escrito de insumos teóricos para que las personas puedan consultar posteriormente.

Materiales: Ver anexos Taller 5. Actividad 4. Material impreso de insumos teóricos.

Tiempo estimado: 30 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: Se realizan salas de zoom con el respectivo ejercicio cada una. Debe colocarse cada ejercicio en la plataforma Padlet. Las personas podrán cambiarse de sala en el momento que gusten.

Preguntas generadoras	¿Dónde me siento más a gusto con el equipo? ¿Cuál ejercicio me motiva más? ¿Cuál representa un reto? ¿Por qué elegí ese espacio de trabajo?
------------------------------	--

Ideas fuerza	<ul style="list-style-type: none"> • Deben reforzarse los tres conceptos fundamentales de la teoría de la autodeterminación, partiendo de que la motivación, la competencia y la afiliación nos pueden haber llevado de un grupo a otro, porque el anterior no satisfacía nuestras necesidades, lo mismo ocurre con los procesos educativos y el desarrollo de las habilidades para la vida. • Para lograr la autodeterminación la persona debe estar motivada, crear sentido de pertenencia y que exista un grado de dificultad que le permita superar sus competencias.
Referencias teóricas	<p>Ver insumos teóricos del taller.</p> <p>Consulta de bibliografía adicional de referencia: Stover, J. (2017) <i>Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica</i>. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/73304/CONICET_Digital_Nro.81775459-d650-4f41-b739-fbcfcf2ee37f_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y</p>

Actividad 5: Presentación sobre la propuesta de habilidades para la vida

Descripción: Se realiza una presentación sobre la esfera de las habilidades para la vida, propuesta creada para el desarrollo de habilidades, a su vez se abordan los conceptos de objetivo educativo, progresión personal y la ruta de trabajo. Para ello la persona facilitadora puede tomar los conceptos presentados en los insumos teóricos y en caso de requerirlo, apoyarse en las referencias teóricas adicionales. Es importante que la esfera se imprima en gran formato o se le entregue una a cada persona participante, para facilitar su comprensión, así como las herramientas de planificación.

Materiales: Presentación en plataforma digital: canva, Prezi, genial, PowerPoint. Utilizar tablas e ilustraciones de insumos teóricos del taller.

Tiempo estimado: 40 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse ningún ajuste.

Referencias teóricas	Ver insumos teóricos del taller.
----------------------	----------------------------------

Momento: Síntesis y cierre

Actividad 6: Dado un contexto, creado un pretexto

Descripción: Se entregará a cada persona un caso que detalla un contexto sobre una persona, este incluirá: edad, condición socioeconómica, cultural y algún elemento relevante que permita a la persona facilitadora, identificar una necesidad que debe trabajarse con ella. Según los insumos vistos, deberá escoger una dimensión que potencie o pueda mejorar el desarrollo de habilidades para la vida de esa persona. Posteriormente, debe pensar en un ejercicio de clase específico para desarrollar esa dimensión. Además, debe escribir cómo este ejercicio puede desarrollar uno de los tres elementos de la teoría de la autodeterminación, vista con anterioridad. Luego se expone al grupo. El ejercicio será el “pretexto” según el contexto entregado.

Caso 1	Juan. 7 años. Condición de pobreza extrema. Alto talento en la guitarra. Condición de discapacidad visual. Apoyo familiar constante. Núcleo familiar amoroso y comprensivo.
Caso 2	Erick. 9 años. Violencia intrafamiliar. Condición socioeconómica alta. Tiene problemas de aprendizaje dentro de la educación formal, como déficit atencional. Mucha energía y manejo del cuerpo.
Caso 3	Karen. 15 años. Madre soltera. Condición de pobreza. Le gusta la danza. Exclusión escolar. Debe hacerse cargo de su familia mientras su madre sale a trabajar.
Caso 4	Leo. 17 años. Le encanta hacer amigos. Le gusta mucho el baile, pero teme ser juzgado. Su familia enfrenta problemas de adicciones.
Caso 5	Paola. 8 años. Tiene una familia numerosa pero que le brinda mucho apoyo. Tiene problemas de obesidad. Le gusta la acrobacia. Condición socioeconómica de clase media. Gran empatía con los problemas de las demás personas.

Materiales: Hojas, lapiceros, lista de casos.

Tiempo estimado: 30 minutos

Cantidad de personas participantes: no se requiere de mínimo ni máximo

En caso de realizar actividad virtual: La persona facilitadora designará a cada persona el caso que le corresponde.

Preguntas generadoras	¿Qué ejercicio considero adecuado para trabajar la necesidad identificada? ¿Debo contemplar la edad de esa persona para trabajar su necesidad? ¿Qué implicaciones tiene el contexto en el desarrollo de las habilidades para la vida? ¿Qué elementos de una dimensión, debo considerar para elegir un ejercicio?
Ideas fuerza	<ul style="list-style-type: none">• La creatividad es fundamental al momento de planificar una clase. Los ejercicios deben elegirse cuidadosamente para cada sesión, según los objetivos planteados por la persona facilitadora y deben responder al contexto• Es importante valorar el contexto, pero además las condiciones particulares de las personas con las que se va a trabajar y ajustar las actividades según edad y necesidades de la etapa del desarrollo en la que se encuentra.• La ruta de trabajo puede ser un insumo fundamental para apoyar el trabajo de planificación que debe realizarse para las sesiones.

Actividad 7: Mi ruta de planificación

Descripción: Se les entrega a las personas participantes materiales para que construyan de forma creativa, según la propuesta para el trabajo de habilidades para la vida, su ruta de planificación y la ilustre con imágenes que le sean significativas, tratando de contemplar las dimensiones, habilidades, objetivos educativos y progresión personal.

Materiales: Hojas, lapiceros, goma, tijeras, pilots, pinturas

Tiempo estimado: 30 minutos

Cantidad de personas participantes: no se requiere de mínimo ni máximo

En caso de realizar actividad virtual: Cada persona deberá construir su ruta en Padlet.

**Preguntas
generadoras**

¿Qué elementos me resultan más significativos en la ruta? ¿Hay algo que agregaría o quitaría? ¿Qué imágenes son significativas para mí de cada concepto? ¿Qué debo anotar para poder recordar en caso de consulta?

Momento: Cierre

Actividad 8: Yo digo...porque él/ella dijo

Descripción: En un círculo, inicia la persona facilitadora. Esta dice una palabra que tenga que ver con los contenidos vistos en el taller. La persona a su lado deberá seguir la ronda, enlazando esta palabra con una nueva y así sucesivamente. Al finalizar el círculo, deben hacerlo a la inversa, pero cambiando las palabras por preguntas. Por ejemplo, persona 1: yo digo diagnóstico porque ella dijo contexto; persona 2: yo digo participativo, porque ella dijo diagnóstico.

Materiales: Ninguno

Tiempo estimado: 15 minutos

Cantidad de personas participantes: no se requiere de mínimo ni máximo

En caso de realizar actividad virtual: La persona facilitadora designará a cada persona el caso que le corresponde.

Módulo 3: El trabajo con grupos

Descripción

Este módulo contiene un único taller, que consiste en realizar un acercamiento a los procesos de facilitación para comprender sobre qué trata el grupo y las relaciones y conexiones que surgen dentro de él para que el proceso pedagógico corresponda con la planificación del trabajo, de acuerdo a la diversidad y dinámica humana.

Para ello se aborda la teoría de grupos y el rol de la persona facilitadora, además se brindan algunas recomendaciones sobre las poblaciones específicas como población con discapacidad, población migrante o población infanto-juvenil.

Propósito de aprendizaje del módulo: Comprender el grupo y la importancia de una facilitación de procesos adecuada según las necesidades de poblaciones específicas.

Se espera que la persona participante al finalizar el módulo:

- Conozca algunas herramientas de facilitación y pueda aplicarlas.
- Comprenda la importancia del grupo en su trabajo y pueda leer sus necesidades.
- Comprenda su rol como persona facilitadora de procesos.
- Conozca herramientas en caso de identificar alguna persona menor de edad en peligro

Contenidos del módulo:

Taller 6

- **Teoría de grupos**
- **Poblaciones específicas**
- **Perfil de la facilitación**
- **Primeros auxilios**

Taller 6: Facilitando el grupo

Este taller busca que las personas participantes se acerquen a la teoría de grupos, para comprender su heterogeneidad y dinámicas propias de la unión de personas diversas en un espacio colectivo. Pretende, además, brindar algunos insumos para el trabajo con poblaciones específicas y sus necesidades, así como aportar herramientas en caso de que se identifique alguna persona en peligro. Esto, implica una facilitación adecuada, por lo que se abordan algunos elementos al respecto.

Propósito de aprendizaje del taller:

- Conocer las implicaciones del trabajo en grupo
- Conocer los roles que tradicionalmente se generan en el trabajo de grupos
- Aprender aspectos fundamentales para el trabajo con poblaciones específicas.
- Integrar elementos para una facilitación adecuada en su trabajo

Insumos teóricos del taller

El grupo

Un grupo es un conjunto de personas que interactúan compartiendo un espacio físico y tiempo determinado. A través de la internalización recíproca se proponen, de manera explícita o implícita, realizar una tarea. Durante este proceso se produce un dinámico interjuego de roles y la construcción de un nosotros. La internalización recíproca es uno de los organizadores del grupo como estructura (...) le otorga a esa multiplicidad de sujetos en unidad, una coherencia interna y una interdependencia. (García, 2003, p.25)

1. La dinámica del grupo

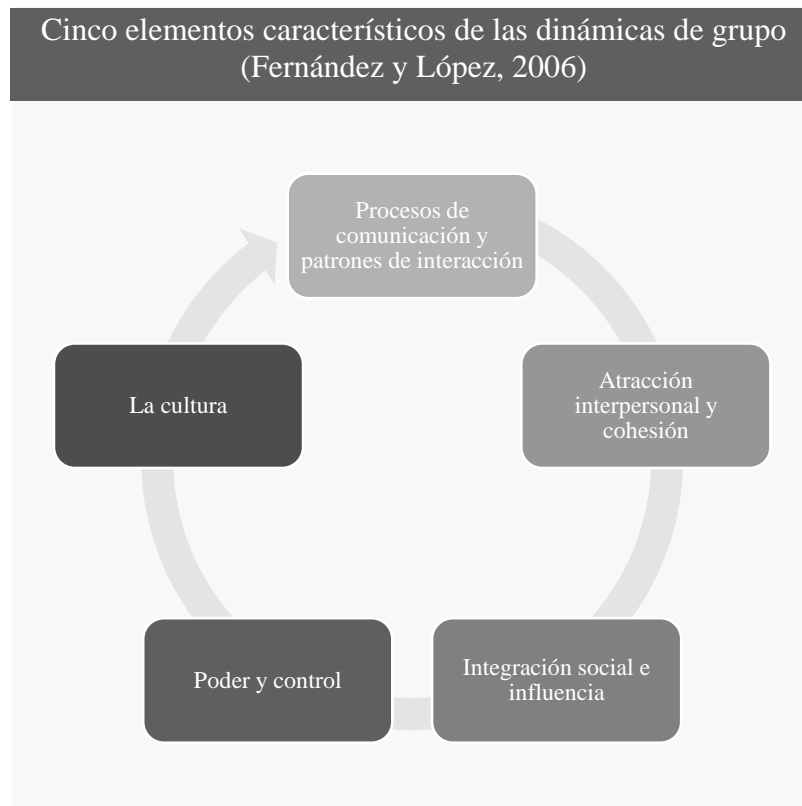
Las dinámicas de grupo no son estáticas, varían conforme el grupo se va desarrollando a lo largo del tiempo. El proceso grupal no es un proceso automático, y obtener logros satisfactorios depende de una comprensión adecuada por parte de [la persona facilitadora]. (Fernández y López, 2006, p.90)

Otros elementos importantes sobre la teoría de grupos (Fernández y López, 2006)

- La dinámica de grupos es el producto de las relaciones de quienes le integran, al analizarse se debe fijar la atención en las relaciones entre las personas, así como los comportamientos, conocimientos y discursos que influyen en cada una de las y los asistentes del grupo.
- La interculturalidad está siempre presente en el trabajo con grupos, así como estos nunca son estáticos y varían conforme al tiempo.
- Debe utilizarse un marco conceptual para identificar y entender los procesos que se dan en el grupo, así como considerar y evaluar el impacto del grupo en las personas.
- Los requisitos para que la comunicación pueda producirse son: la igualdad, la bidireccionalidad, la racionalidad, la equidad y la justicia, la cercanía percibida y la empatía.
- Existe la comunicación verbal y no verbal, así como sincrónicas (interacción cara a cara) o asincrónicas (respuesta en un momento distinto al de su recepción).
- Los mensajes no verbales aportan información básica sobre la personalidad y los códigos culturales de los participantes.

- La retroalimentación desempeña un papel básico en la dinámica de grupos.
- Existen cuatro patrones de interacción grupal: cuando el líder es la figura central, cuando las personas del grupo hablan por turnos, cuando el líder y un participante interactúan de forma prolongada y cuando todas las personas adquieren la responsabilidad de participar.
- Factores que intervienen en la comunicación: el lenguaje no verbal, la atracción interpersonal el tamaño del grupo, los factores relativos al estatus, poder, género y situación económica, y por último la capacidad y creatividad para la resolución de problemas.
- La cohesión es el conjunto de fuerzas que mantienen unido al grupo, así como la motivación de los y las integrantes. Sus principales factores son: la atracción interpersonal, los recursos y estatus de las personas, la necesidad de autoevaluación y las comparaciones positivas de sus situaciones.
- Para aumentar la cohesión se debe de fomentar la cooperación, utilizar correctamente relaciones competitivas intergrupales, hacer que todas las personas se sientan implicados, orientar hacia la recompensa, etc.
- La dinámica de grupo se desarrolla en dos vectores: la adaptación de las normas colectivas y la influencia de mayorías y minorías.
- La integración social es el conjunto de vínculos ambientales, comportamentales, afectivos y cognitivos que unen a quienes participan del grupo.
- Para la preparación de dinámicas de grupo es indispensable tomar en cuenta la integración grupal.
- La influencia social de unas personas sobre otras se da desde dos enfoques: el centrado en la presión que ejerce la mayoría y el centrado en la presión de las minorías.
- Normalidad, conformidad e innovación son tres dimensiones básicas que operan en procesos de influencia social.
- La interacción entre las personas, y sus influencias recíprocas, generan normas colectivas.

- El intercambio de información dentro del grupo da lugar a la formación de patrones de respuesta colectivos, es decir, normas sociales, que proporcionan información estable y precisa de la situación y permiten orientar el comportamiento individual.



- La posesión de las normas o de las contra normas suele ser un factor muy poderoso en el proceso de la influencia dentro del grupo.
- Las normas sociales representan un conjunto de creencias y expectativas compartidas.
- El fenómeno del poder dentro de un grupo está íntimamente ligado con los patrones de comunicación que se utilizan, el lenguaje por tal desempeña un papel neurálgico.

Estrategias para promover dinámicas adecuadas en el trabajo con grupos

- Analizar atentamente las dinámicas grupales que emergen de la interacción de las personas del grupo.
- Considerar su impacto sobre las personas del grupo teniendo en cuenta sus características culturales, étnicas y socioeconómicas.

- Evaluar su impacto tanto en el funcionamiento actual del grupo como en su evolución en las sesiones.
- Orientar el desarrollo de las dinámicas de grupo, con un doble objetivo: facilitar la participación y satisfacción de los integrantes y conducir al grupo hacia el logro de sus metas y objetivos. (Fernández y López, 2006, p.92)

2. El interjuego de roles

Según García (2003) se presentan algunos roles prototípicos en la dinámica de grupos: el portavoz, el chivo emisario, el líder y el saboteador.

- Portavoz: aquel que enuncia, denuncia algo que está pasando en el grupo.
- Chivo emisario: es el portavoz depositario de aspectos atemorizantes o negativos que la tarea ofrece al grupo.
- Líder: es sobre el cual se depositan los aspectos positivos de la tarea. El líder y el chivo emisario están sumamente relacionados.
- Saboteador: es quien, en algún momento determinado del proceso grupal, asume el liderazgo de la resistencia al cambio.

Trabajo con poblaciones

Dentro del grupo, se pueden encontrar poblaciones específicas que requieran de una atención a sus necesidades particulares. A continuación, se plantean algunos insumos importantes:

a) Población Migrante

- Debe retomarse el contexto cultural social y económico del país de origen.
- No debe estigmatizarse a la población reproduciendo concepciones xenofóbicas y estereotipos sociales.
- Debe comprenderse el contexto actual en el que vive la persona y la adaptación que implica el fenómeno migratorio.
- Referenciar a instituciones que trabajen el tema de migración y refugio, en caso de que la persona se encuentre en peligro.

- Contemplar el “estrés aculturativo” que puede tener la población, por entrar en contacto con una cultura diferente a la suya.
- Genere un espacio seguro y de confianza en el grupo.

b) Población en Condición de Discapacidad

- No debe infantilizarse a la población.
- Preguntar si la persona necesita apoyo y de qué tipo.
- Brindar herramientas didácticas accesibles acordes a la condición de discapacidad de la persona, así como los apoyos médicos, curriculares, personales y tecnológicos necesarios.
- No se debe homogenizar las distintas discapacidades, por lo tanto, debe abordarse según la condición.
- Validar las condiciones de la persona sin prejuiciarle ni evidenciar una diferencia que pueda hacerle sentir incomodidad.
- Utilizar un lenguaje inclusivo, informarse sobre la forma en la que se nombra la discapacidad.
- Conocer las implicaciones del tipo de discapacidad y consultarle a la persona sobre sus necesidades y posibilidades en caso de ser requerido.
- Informarse sobre la legislación existente, que respalda los derechos humanos de la población: Ley 7600 (Igualdad de Oportunidades para personas con Discapacidad), Ley 9379 para promoción de la autonomía personal de las personas con discapacidad y Ley N.º 8661 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo.

c) Población LGTBIQ

- No debe estigmatizarse a la población reproduciendo concepciones homofóbicas y estereotipos sociales.
- Eliminar toda forma de discriminación dentro del grupo y actuar frente a hechos de violencia dentro del grupo.

- No censure expresiones, conductas o emociones que sean percibidas como homosexuales.
- Llamar a la persona por su nombre social. Esto implica registrar el nombre social con el que se autodenomine, en caso de ser una persona transgénero.
- No realizar consultas sobre la orientación sexual de las personas, es un tema personal y confidencial.
- En caso de trabajar con una persona transgénero, consultar si tiene algún proceso hormonal y requiere de atención específica.
- No legitimar el lenguaje sexista, burlesco, homolesbofóbico y agresivo contra las personas.

d) Población Indígena

- Se debe contemplar el factor cultural en aspectos como el lenguaje, vivienda, relaciones interpersonales, creencias religiosas, trabajo, salud, educación.
- Romper con visiones eurocéntricas de la realidad.
- Reconocer y valorar el aporte cultural y ancestral de las culturas indígenas.

Para la atención de un grupo, es necesario que la persona se encuentre preparada para el trabajo con grupos, para ello se sugieren a continuación algunos elementos convenientes para una facilitación de procesos adecuada.

Perfil de una facilitación adecuada

Para un proceso de facilitación adecuado, se apunta a una persona que medie el proceso desde un estilo “acompañante-copensor” (García, 2003), el cual refiere a una persona organizada, firme, solidaria y cálida que permite trabajar, vivir, organizar y jugar, la cual facilita desde un modelo democrático en el que la empatía es fundamental.

Según Castillero y Patiño (2002) una facilitación conveniente debe:

1. Tener fe en las personas y en sus capacidades
2. Crear una atmósfera de confianza

3. Tener paciencia y capacidad de escuchar
4. Estar consciente de sus limitaciones y estar dispuesto a aprender
5. Ser creativo
6. Ser flexible, adaptar los métodos a las situaciones sin afectar los resultados
7. Respetar las opiniones, guiar, orientar, no imponer

Una buena persona moderadora, debe desarrollar algunas destrezas propias del trabajo con grupos, para lograr que los contenidos y el abordaje teórico metodológico, sea siempre claro y brinde un espacio de construcción y progresión grupal.

Según Candelo, Ortiz y Unger (2003), algunas capacidades de una persona que facilita de forma adecuada los espacios son las siguientes.

1. Capacidad organizativa: para planificar, estudiar y coordinar todo lo referente a los talleres o cursos que imparte.
2. Trabajo en equipo: para comunicarse con otros equipos que tengan injerencia en o con el grupo y para trabajar con el grupo en sí.
3. Comunicación: una comunicación asertiva aún en momentos de dificultad para el grupo o alguna persona participante, así como saber orientar las discusiones, formular preguntas generadoras, integrar aportes y motivar discusiones.
4. Manejo del grupo: para generar un ambiente positivo e inclusivo de todas las personas participantes, así como asumir con sensibilidad los conflictos y mantener una postura imparcializada.
5. Planificación: capacidad para manejar el tiempo y cumplir los objetivos planteados.
6. Reflexión: para analizar y retroalimentar el proceso grupal, realizar devoluciones adecuadas con la sensibilidad de quien las recibe y visualizar posibles escenarios anticipadamente.
7. Motivación: mantiene una actitud de motivación frente al colectivo y aborda la desesperanza y desmotivación grupal cuando sea necesario, en el marco de un ambiente respetuoso, de confianza y seguro.

Algunos elementos por considerar que pueden ser considerados como errores al momento de facilitar un proceso de curso o taller que busca la participación de las personas asistentes, según Geilfus (2009):

- Improvisación: se falla en planificar el proceso y en explicarlo a la gente, y se “queda corto”; los métodos deben ser seleccionados en función de un objetivo claro;
- Superficialidad: se recolectan pocos datos, sin cruzar los métodos para profundizar y “triangular” las fuentes;
- Premura: se corre hacia las conclusiones, omitiendo de profundizar aspectos poco claros e inexplicados;
- Exclusión: se omite de integrar al proceso ciertos miembros de la comunidad, generalmente los más marginados;
- Imposición: se abandona la actitud de facilitador en algún momento del proceso y se imponen ideas, dejando de escuchar y aprender;
- Manipulación: el proceso participativo se lleva a cabo sólo para satisfacer las necesidades de los técnicos o de algunos líderes que manipulan el proceso para confortar “sus” propuestas;
- Falta de compromiso: se crea confusión si el proceso participativo no resulta de un compromiso inicial claro con la gente: objetivos, resultados esperados, devolución de los productos a la comunidad;
- Decepción: un proceso participativo despierta expectativas de la gente; si no se le da el seguimiento esperado, se habrá otra vez “extraído” información sin devolver nada, y la credibilidad del método mismo quedará afectada en la comunidad. (p.29)

Primeros Auxilios Psicológicos

Cuando se trabaja con grupos, debe tomarse en cuenta que pueden surgir situaciones que requieren de una atención inmediata por el riesgo en el que la persona se encuentra. Es obligación de la persona facilitadora como adulta y profesional a cargo, en caso de conocer

alguna situación que atente contra la integridad de sus participantes, actuar de manera inmediata en cumplimiento del marco normativo establecido en el país.

I. ¿Qué son Primeros Auxilios Psicológicos?

Se refiere a la ayuda inmediata de intervención que se ofrece ante la urgencia a víctimas y personas afectadas, donde se emplean diversas estrategias que aporten a la mejor contención posible (...) para restablecer el equilibrio emocional, siendo su principal objetivo auxiliar a la persona a dar pasos concretos hacia el afrontamiento de la crisis, lo cual incluye el manejo adecuado de los sentimientos y emociones para tener adecuada respuesta frente a la situación que la persona está viviendo en el momento. (Correa, Herazo, Sepúlveda y Yepes, 2018, p.7)

Los primeros auxilios psicológicos no son una atención terapéutica, por lo que pueden brindarlos personas que tengan un conocimiento básico sobre ellos. Se debe procurar con la intervención, que la persona se sienta segura, protegida y que se ponga en práctica los principios básicos de los PAP: escucha responsable, transmitir aceptación, atmósfera de confianza y empatía, proporcionar información y permitir la libre expresión (Hernández y López, 2014, p.11)

Para ello se pueden aplicar los siguientes pasos básicos según Cortés y Figueroa:

- Escucha activa: Escuchar ese testimonio puede ser de gran ayuda para calmar a la persona afectada, por lo cual es esencial dar espacio para que ella cuente de manera espontánea lo que le está ocurriendo, pero sin presionarlo. Para otras personas guardar silencio será preferible: permanecer a su lado, en silencio, puede ser de gran ayuda. Lo central de la escucha activa es ser capaz de transmitirle a la otra persona que allí hay un ser humano que está comprendiendo lo que le pasa. (s. f., p.12)
- Reentrenamiento de la (B)entilación: Algunas personas que han vivido una crisis pueden mostrarse ansiosas o alteradas, sintiendo confusión o encontrándose sobrepasadas por la situación, observándose temblorosas, teniendo dificultades para respirar o sintiendo su corazón muy agitado. Por esta razón, los PAP contemplan unos minutos para enseñar y practicar reentrenamiento de la (B)entilación y así ayudar a las personas a tranquilizarse. Este paso toma 10 minutos, aunque habrá personas que

necesitarán más tiempo. Recuerde que este y otros pasos pueden aplicarse siempre y cuando la persona quiera recibirlo. (s. f., p.15)

- **Categorización de necesidades:** Se puede ayudar mucho a la persona acompañándola en el proceso de jerarquización de sus necesidades, para luego ayudarla a contactar los servicios de salud y seguridad social que podrán serle de ayuda. Recuerde que esta es una intervención breve, y su trabajo se centra en ayudar a identificar las necesidades y jerarquizarlas. Es importante que la persona utilice sus propios recursos o los de sus redes de apoyo personales o comunitarias para hacer frente a la crisis que está viviendo, de manera que lo logrado se mantenga luego de que usted termine su trabajo. (s. f., p.19)
- **Derivación a redes de apoyo:** Una vez identificadas estas necesidades, ayude a la persona a contactar a las personas y/o servicios de apoyo social que podrán ayudarle a satisfacer dichas necesidades ahora y más adelante, junto al material Servicios y Redes de Apoyo (ver Anexo). Recuerde siempre que la primera red de apoyo es la familia y los amigos. Para este paso es indispensable que antes de contactar al afectado haya estudiado bien la oferta de servicios de apoyo social disponibles en el lugar donde proveerá los PAP. (s. f., p.21)
- **Psico-educación:** Para finalizar, promueva estrategias de respuesta positivas ante el estrés. (...) Es muy importante que usted normalice aquellas reacciones emocionales que –aunque por cierto incómodas– son normales en situaciones de crisis, como labilidad emocional, dificultad para pensar, insomnio, angustia, entre otras. De esta manera la persona no interpretará lo que le ocurre como una señal de estar “perdiendo la cabeza”. Enfáticele que lo más probable es que el malestar que siente se vaya pasando sin necesidad de ayuda en algunas semanas, muéstrele cómo ayudarte a sí mismo y a sus conocidos, cuáles son las señales de alarma, y qué hacer si aparecen. (s. f., p.23)

II. Elementos importantes por considerar según la situación:

En casos de violencia

- Actuación inmediata en caso de existir personas menores de edad en riesgo

- Analizar posible denuncia
- Concientización con la población sobre implicaciones de los círculos de violencia y su funcionamiento
- No culpabilizar a la persona que sufre violencia

En caso de develación de abuso sexual

- No ahondar en detalles sobre el abuso
- Realizar referencia a una persona profesional que pueda atender o referenciar a un centro de salud
- Analizar proceso de denuncia
- Si la persona se encuentra en riesgo aún, proceder con la denuncia para poner a salvo a la persona menor de edad

En caso de ideación suicida

- Informar a la red de apoyo (familia, amistades, escuela)
- Realizar referencia a un centro hospitalario
- Acompañar a la persona hasta que se asegure que está a salvo

III. ¿Qué hacer o no hacer?

Lo que debe hacer o decir	Lo que no debe hacer o decir
Hágale entender a la persona afectada que está escuchándole. Resuma las causas del sentimiento utilizando el estilo del relato y considerando las palabras referidas por la persona (parfrasear). Asienta con la cabeza o diga: “ <i>Mmm...claro, sí</i> ” otra alternativa: “ <i>Entonces usted me dijo que...</i> ”	<ul style="list-style-type: none"> • No se distraiga. • No mire el reloj ni mire insistentemente hacia otro lado. • No se apresure a dar una solución si la persona quiere ser escuchada.
Tenga paciencia con el relato, sin preguntar por detalles que la persona no ha referido. Tolerar los espacios de silencio, la pena o el llanto. No se precipite a decir algo inapropiado “por hacer algo”.	No juzgue lo que la persona hizo o no hizo, sintió o no sintió: “ <i>usted no debió haber hecho eso...</i> ” “ <i>no debería sentirse así...</i> ”

Si es señalado, pregunte por la situación de otras personas si es el caso. Por ejemplo, “¿y se encuentra bien su hija?”	No cuente la historia de otra persona o la suya propia.
Permanezca cerca de la persona, sentado a su lado y mirando al rostro. Sólo toque a la persona en actitud de apoyo si confía en que será bien recibido por ésta. Puede preguntarle si le incomoda.	No toque a la persona si no está seguro de que sea bien recibido.
Utilice la técnica refleja, adoptando posturalmente una actitud similar a la del afectado, que le comunique que usted está en la misma “sintonía afectiva”. Hágale saber que comprende su sufrimiento y que entiende que se puede estar sintiendo muy mal, sin ser autorreferente. “Esto debe ser difícil para usted...”	No minimice ni dé falsas esperanzas: “puedo asegurarle que usted va a salir adelante” “afortunadamente no fue para tanto” “ahora tiene un angelito que la cuida” “no te preocupes... eres joven, y ya vas a ver qué vas a encontrar pareja pronto” “Dios sabe por qué hace las cosas” “no hay mal que por bien no venga” “todo pasa por algo”
Fuente: Cortés y Figueroa, s. f.	

IV. Algunas reacciones que puede presentar una persona en una crisis (Cortés y Figueroa, s. f.)

Reacciones físicas: Fatiga y cansancio, insomnio, se incrementa el ritmo cardiaco, agresión física, el cuerpo empieza a hiperventilar o sudar, dolores gastrointestinales, reducción o aumento de apetito.

Reacciones cognitivas: Confusión y desorientación, dificultad para tomar decisiones, sueños y pesadillas recurrentes, sentimientos de culpa.

Reacciones emocionales: Depresión, tristeza, culpabilidad y duda de sí mismo/a. irritabilidad, enojo, resentimiento, dolor, dificultad para sentir alegría.

Desarrollo de talleres

Malla de ruta socioeducativa: Taller 6: Facilitando el grupo

Contenidos: Teoría de grupos, poblaciones específicas, primeros auxilios psicológicos

Momento	Contenido	Actividades y técnicas	Recursos materiales y	Recursos virtuales	Tiempo estimado
Inicio	Integración	Los muebles de una habitación	Ninguno	Zoom	15 min
Desarrollo	Teoría de grupos y facilitación	Presentación de la persona facilitadora	Presentación sobre la teoría de grupos y una facilitación adecuada	Genially Prezi Canva PowerPoint	40 min
		Comunicación con figuras	Hojas con figuras		20 min
		Ejemplifico	Elementos conceptuales del grupo	Google drive	20 min
		Dinámica de grupo: los roles	Ninguno	Salas de zoom	20 min
	Receso				1 hora
Desarrollo	Poblaciones específicas	Presentación de la persona facilitadora	Presentación sobre grupos específicos y primeros auxilios	Genially Prezi Canva PowerPoint	30 min
		Puro cuento	Hojas, lapiceros	Zoom	15 min
		Receta con los cinco sentidos	Venda, receta, materiales para la receta	Salas de zoom	30 min
		Mi caja de herramientas	Revistas, goma, tijeras, papel construcción, cajas de cartón	Padlet	20 min
Síntesis y Cierre	Todos los contenidos	Mapas mentales de colores	Hojas rotafolio, pilots, post-it	Jamboard	20 min
		El interrogatorio	Ninguno	Zoom	10 min

Descripción del taller

Momento: Inicio

Al iniciar, se puede realizar una breve conversación sobre el taller anterior, repasando los principales aprendizajes e impresiones que se sostienen con el tiempo. Luego se realiza una introducción de los propósitos de aprendizaje de esta sesión y se procede con la técnica inicial.

Actividad 1: Los muebles de la habitación

Descripción: Este ejercicio consiste en la representación simbólica de los muebles de una sala de estar o comedor por parte de un grupo de personas, las cuales, sin ponerse de acuerdo, van a representar uno de los elementos que conforman el espacio que eligieron, puede ser un objeto o mueble: mesa, silla, sofá, lámpara de pie, cuadro, planta de interior, puerta, cortina, alfombra, etcétera y debe representarla con su cuerpo. La persona facilitadora debe observar cómo se organiza el grupo. Algunas personas se aislarán, mientras que otras se agruparán formando elementos compuestos. Se solicita hacer una “foto imaginaria” del momento y se rompe la figura. La persona facilitadora genera una discusión a partir de la formulación de preguntas.

Materiales: Ninguno

Tiempo estimado: 15 minutos

Cantidad de personas participantes: 4 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: La actividad se realiza de forma virtual por la plataforma de zoom, las personas representan el mueble a través de la cámara.

Preguntas generadoras	¿Qué sucedió? ¿Cómo me sentí? ¿Qué relación tiene este ejercicio con los roles y el grupo? ¿Por qué decidí tomar esa posición y no otra?
Ideas fuerza	<ul style="list-style-type: none">• Todas las personas dentro de un grupo cumplen una función específica.

- Todas las personas somos diferentes, pero importantes en un grupo.
- Podemos cambiar de posición siempre y cuando no afectemos al colectivo.

Actividad 2: Presentación de la teoría de grupo y rol de la persona facilitadora

Descripción: Se realiza una presentación sobre la teoría de grupo, los roles y conceptos importantes.

Materiales: Presentación en plataforma digital: canva, Prezi, genial, PowerPoint

Tiempo estimado: 40 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse ningún ajuste.

Referencias teóricas

Ver insumos teóricos del taller.

Consulta de bibliografía adicional de referencia:

Fernández, T y López, Antonio. (2006) *Trabajo social con grupos*. Madrid: Alianza editorial.

Castillero, E. y Patiño, F. (2002) *Guía Didáctica para la Planificación Participativa Comunitaria, una valiosa herramienta de trabajo*. Recuperado de:

<http://www.bvsde.paho.org/bvsaidis/mexico26/x-016.pdf>

Actividad 3: Comunicación con figuras

Descripción Se trata de que los participantes dibujen dos series de cuadros, siguiendo las indicaciones que da una persona voluntaria.

1. Quien se ofrece como voluntaria, se coloca de espaldas a las y los participantes y explica cómo dibujar los cuadros de la figura N° 1, sin que el grupo vea el dibujo. Las y los participantes no pueden hablar ni hacer preguntas a quien está haciendo la explicación.

2. Quien esté coordinando se coloca de frente y explica cómo dibujar los cuadros de la figura N° 2, sin hacer gestos. Se permite que hablen y que pregunten, pero no ver el dibujo.

Al finalizar el ejercicio se hace una reflexión en torno a los dos dibujos y cómo se sintieron cuando pudieron preguntar. Esto permitirá crear consciencia sobre el rol de la persona acompañante y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Materiales: Hojas, lápices, Ver Anexos Taller 6, Actividad 3

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo.

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse ninguna modificación

Preguntas generadoras

¿Cuál ejercicio me fue más sencillo? ¿Por qué? ¿Es importante la forma en cómo se me explica? ¿Por qué? ¿En qué tiene relación este ejercicio con mi trabajo? ¿La posibilidad de hacer preguntas cambió el ejercicio? ¿Cuál es la importancia del rol de la persona que explica?

Actividad 4: Ejemplifico

Descripción: En grupo, se leerán *Otros elementos importantes sobre la teoría de grupos* (Fernández y López, 2006), que se encuentran en las referencias teóricas del taller. Cada persona debe elegir una y ejemplificarla con una situación que ha vivido en sus clases o talleres. Se comparte con el grupo.

Materiales: Material sobre teoría de grupos

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: no se requiere de mínimo ni máximo

En caso de realizar actividad virtual: No requiere de ninguna adaptación

Actividad 5: Los roles

Descripción Se le pide a una persona del grupo que salga del aula. Al grupo que queda se le asigna un rol sin que el resto conozca cuál es. Se nombra: el portavoz, el chivo emisario, el líder y el saboteador. La persona que salió regresa al aula, se inicia una discusión sobre algún tema que el grupo proponga y se le pide que identifique cuál es el rol que cada una de las personas está desempeñando en el juego propuesto por la persona facilitadora. Se realiza una reflexión al finalizar el juego de roles.

Materiales: Ninguno

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: 5 personas mínimo.

En caso de realizar actividad virtual: Se realiza a través de salas de zoom para que la persona salga del espacio.

Preguntas generadoras	¿Cómo logré identificar los roles? ¿Qué características debo tener en cuenta al momento de observar al grupo? ¿Qué rol me costó más identificar?
Ideas fuerza	<ul style="list-style-type: none"> • En los grupos es importante identificar los roles, ya que permiten que la persona facilitadora, tenga un margen de acción para el trabajo dentro del aula, asimismo, permite generar dinámicas que le permitan a las personas que no se sienten a gusto, generar otro rol. • Cuando en un grupo los roles no cambian de manera continua, existe un problema de facilitación.
Referencias teóricas	Ver insumos teóricos del taller.

Actividad 6: Presentación de poblaciones específicas y primeros auxilios

Descripción: Se realiza una presentación sobre recomendaciones para el trabajo con poblaciones específicas.

Materiales: Presentación en plataforma digital: canva, Prezi, genial, PowerPoint

Tiempo estimado: 30 minutos

Cantidad de personas participantes: no hay mínimo o máximo requerido

En caso de realizar actividad virtual: Se comparte el material a través de Google Drive.

	Ver insumos teóricos del taller.
Referencias teóricas	Referencias teóricas adicionales: https://www.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/manual_primeros_auxilios_psicologicos_2017.pdf
	https://medicina.uc.cl/wp-content/uploads/2018/08/Manual-ABCDE-para-la-aplicacion-de-Primeros-Auxilios-Psicologicos.pdf
	https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7107/1/2018_primeros_auxilios_psicologicos.pdf
	https://mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/primeros-auxilios-psicologicos-familias-covid.pdf
	https://pavlov.psyciencia.com/2020/07/manual-pap.pdf

Actividad 7: Puro cuento

Descripción: La persona facilitadora prepara un cuento, el cual contiene *fallas* en la utilización de conceptos o de interpretación respecto al abordaje de la población, según la información brindada sobre el rol de las personas facilitadoras y “primeros auxilios”. Luego lo lee lentamente en voz alta. Todas las personas están sentadas. Cuando escuchan algo en el cuento que consideran que es incorrecto, se levantan. La persona que coordina pregunta a los que se pusieron de pie por qué creen que es incorrecto y a quienes se quedaron sentados por qué creen que es correcto. Cada vez que una persona se levante se le pide que anote en un papelógrafo o en la pizarra, cuál considera que sería la afirmación apropiada.

Cuento: *Karol es una facilitadora de la EDTC. Gonzalo, su estudiante de 15 años, le dice que ha tenido ideas sobre suicidarse después de trabajar un ejercicio. Karol escucha a Gonzalo y le indica que tiene que estar tranquilo, que esas son ideas locas que siempre van y vienen, que solo está atravesando por su adolescencia. Le dijo que le contara que era lo que le estaba pasando. Gonzalo le cuenta que su padrastro le pega constantemente a su mamá y que él tiene ganas de matarlo o matarse. Ella le indica que pronto se resolverá todo, que vaya a su casa y hable con su mamá. Gonzalo se retira de la clase.*

Materiales: Papelógrafo, pizarra, pilots

Tiempo estimado: 15 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: Se utiliza la opción de levantar la mano en zoom, en lugar de levantarse. En lugar de anotar en la pizarra, lo dice verbalmente.

Actividad 8: Receta con los cinco sentidos

Descripción: Se arman grupos de cuatro personas participantes (dentro de los cuales: una estará vendado los ojos, otra usará taponés, la tercera tendrá una mano atada; la derecha si es diestra y la izquierda si es zurda y la cuarta participante no podrá hablar). Se entregará a cada grupo una receta: ensalada de frutas. La consigna para elaborar la receta es: elaborar y participar entre todas las personas. Posteriormente deben escribir en una hoja cómo fue la experiencia y compartir con el grupo.

Materiales: Frutas, cuchillo, venda, taponés, receta

Tiempo estimado: 30 minutos

Cantidad de personas participantes: mínimo 8 personas

En caso de realizar actividad virtual: Se dividirá a las personas en salas de zoom y en cada sala deben escribir una receta donde todas las personas participen, utilizando los mismos principios que se usarían en modo presencial.

Ideas fuerza

- Resaltar la importancia de los apoyos que requieren las personas de acuerdo con sus condiciones, ya que es el medio el que imposibilita y niega igualdad de condiciones.
- El trabajo en equipo y el apoyo es fundamental para la integración y validación de las necesidades de todas las personas

Actividad 9: Mi caja de herramientas

Descripción: Cada persona deberá crear una caja de herramientas, con insumos que les permitan tener material, conceptos, teoría o referencias para consulta durante su trabajo como

personas facilitadoras. Pueden utilizar cualquier material que gusten. Se comparte al finalizar la sesión.

Materiales: Revistas, goma, tijeras, papel construcción, cajas de cartón

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: no se requiere de mínimo ni máximo

En caso de realizar actividad virtual: Las personas crearán una caja de herramientas virtual en Padlet, donde pueden subir imágenes, audios o textos.

Momento: Síntesis y cierre

Actividad 10: Mapas mentales de colores

Descripción: Se explica brevemente a las y los participantes el propósito de la actividad que van a realizar y qué se espera de ella. Se organizan equipos o se trabaja en grupo si son pocas personas. A cada equipo se le entrega una hoja de rotafolio y se le pide que en el centro de la hoja dibujen una figura de la que se van a desprender ramas o temáticas centrales. En el centro van a escribir el tema principal que consideran que se ha visto en el taller y de ahí van a desprender los temas que se relacionan con dicho tema central. Pueden realizar dibujos, utilizar recortes o cualquier elemento que les ayude a ejemplificar. Al finalizar la actividad lo comparten con sus compañeros y compañeras.

Materiales: Hojas rotafolio, pilots y marcadores de colores, Post-it

Tiempo estimado: 20 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: Se realiza el mapa en Jamboard

Preguntas generadoras

¿Qué temática considero como central en este taller? ¿Qué elementos son secundarios pero trascendentales para comprender el tema central? ¿Hay otros temas que se abordaron que considero anotar? ¿Cuál concepto me quedó claro y cuál no?

Actividad 11: El interrogatorio

Descripción: Esta técnica será un cierre de todas las temáticas vistas en los talleres anteriores. Se organizan dos grupos. Se le solicita a cada uno que elaboren 10 preguntas relacionadas con los contenidos desarrollados durante el proceso. Una vez que los grupos hayan terminado de elaborar sus preguntas, las intercambiarán entre sí. Cada grupo deberá intentar responder en forma breve, las preguntas elaboradas por el otro grupo.

En plenaria, se revisarán las respuestas y se registrarán aquellos contenidos que, de acuerdo a los resultados de la dinámica, hubiera que profundizar y que la persona facilitadora deba reforzar.

Se registran los aprendizajes obtenidos y aquellos aspectos que deben retomarse. También, reenviar material de apoyo para que los contenidos puedan ser aplicados en el futuro trabajo de las personas facilitadoras.

Materiales: Ninguno

Tiempo estimado: 10 minutos

Cantidad de personas participantes: 3 personas mínimo

En caso de realizar actividad virtual: No debe realizarse ninguna modificación

Evaluación

Para el proyecto en cuestión, se propone una evaluación durante y ex post, que permita considerar en todo momento los aprendizajes interiorizados por las personas participantes, así como conocer la efectividad de la metodología propuesta para el desarrollo de las habilidades para la vida.

La *evaluación durante* (denominada también *de gestión, continua, concurrente, concomitante*) es la que se realiza durante la fase de ejecución o implementación, suministrando información sobre la marcha del programa con una ponderación de los resultados. Su objetivo básico es evaluar los cambios situacionales, es decir, conocer en qué medida se está cumpliendo y realizando el programa o prestando un servicio de acuerdo a la propuesta inicial. (Anguera, s. f., p.15)

Para esta evaluación, se utilizará un diario que la población participante construirá con la totalidad de los insumos creados en cada sesión de taller, donde puedan anotar sus impresiones, aprendizajes y consultas, recuperando así elementos pedagógicos, aspectos

relacionados con las personas participantes y sus contextos sociales, avances y dificultades encontradas en la enseñanza de habilidades para la vida. Este será revisado por la persona facilitadora para brindar devoluciones al finalizar el proceso y de la misma manera, abordar contenidos que no queden claros en las sesiones.

Asimismo, se recopilarán insumos en cada sesión, en la parte final de cada taller que se destina al espacio de consultas, respuestas y aprendizajes.

Con la culminación de la puesta en marcha del proyecto, a fin de conocer los resultados obtenidos tanto para la población directa como indirecta; se realizará una evaluación ex post. Se propone este tipo de evaluación, debido al corto plazo en el que se ejecuta el proyecto, ya que permite a su vez, contemplar los resultados de esta evaluación como un insumo evaluativo ex ante, al momento de iniciar nuevamente, la puesta en marcha de la propuesta de capacitación.

Sobre este tipo de evaluación, Anguera y Chacón (s.f.) señalan:

Se lleva a cabo cuando el programa ha alcanzado su pleno desarrollo, que puede ser meses e incluso años después de finalizada la ejecución. Se trataría de una modalidad de evaluación de resultados, y que habitualmente se realiza para evaluar cuánto y cómo ha cambiado la situación inicial”. (p. 15).

Se propone una evaluación desde un enfoque participativo, debido a que dentro de la Fundación Parque La Libertad no se cuenta con personal formado en evaluación, por lo tanto, se utilizará el apoyo de la persona facilitadora del proyecto. Se consideran fundamentales, además, los aportes de las personas encargadas de llevar a cabo el programa dada su expertis en el tema, así como al vínculo que desarrollan con la población participante de los talleres o cursos.

La metodología a emplear dentro de la evaluación será la cualitativa, la cual según Picado (2002) se interesa por comprender la conducta humana desde quien actúa, ya que le da importancia al papel que juega cada uno de los actores involucrados dentro del programa y por ende de la evaluación.

A la vez se destaca su carácter holístico (asume lo complejo de la realidad social) y su orientación a los procesos y no solamente al cumplimiento lineal de los objetivos, tomando como base que el conocimiento se produce y se construye, y no solamente se descubre.

Para llevar a cabo esta evaluación, se utilizarán las metas e indicadores elaborados con anterioridad y se creará una serie de instrumentos de consulta que las personas facilitadoras puedan aplicar al finalizar el taller o curso, así como dos encuestas que se realizarán a las personas participantes y a sus familias.

Tabla 14: Indicadores e instrumentos de consulta

Indicador	Instrumento de consulta
<p>ASISTENCIA</p> <p>Cantidad de personas asistentes a las capacitaciones</p> <p>Cantidad de talleres brindados.</p>	<p>Lista de asistencia de talleres</p>
<p>PARTICIPACIÓN</p> <p>Reconocimiento de enfoques pedagógicos y su utilización.</p> <p>Aprendizajes y valoraciones de las personas participantes de los talleres sobre el trabajo en grupo</p> <p>Aprendizajes y valoraciones de las personas participantes de los talleres sobre el diagnóstico.</p>	<p>Retroalimentación de las personas participantes sobre aprendizajes de los enfoques.</p> <p>Análisis de planificaciones realizadas por las personas facilitadoras, posterior a la finalización de los módulos.</p> <p>Observación de sesiones facilitadas por el personal capacitado.</p> <p>Diagnóstico elaborado para los cursos por las personas facilitadoras, posterior a la finalización de los módulos.</p>
<p>PARTICIPACIÓN</p> <p>Aprendizajes y valoraciones de las personas participantes de los talleres sobre el enfoque de habilidades para la vida.</p> <p>Diagnóstico elaborado por curso.</p>	<p>Cuestionario abierto, sobre las percepciones de los módulos y sus contenidos, así como principales retos y aprendizajes de la aplicación del enfoque.</p> <p>Diagnóstico elaborado para los cursos por las personas facilitadoras, posterior a la finalización de los módulos.</p>
<p>PLANIFICACIÓN</p> <p>Planificación de sesiones de talleres de la EDCT</p>	<p>Análisis de planificaciones realizadas por las personas facilitadoras, posterior a la finalización de los módulos.</p>

Presupuesto

FASE DE PREINVERSIÓN				
Partida	Detalle de Presupuesto	Fuente de Financiamiento	Año	Total
Maquinaria, Equipo y Mobiliario	Equipo de cómputo	Daniela Miranda	2021	540.000
Remuneraciones ²⁸	Pago de profesional para ejecución logística de propuesta socioeducativa	Daniela Miranda	2021	640.000
FASE DE EJECUCIÓN				
Útiles, materiales y suministros diversos	Impresiones, material didáctico para sesiones	Daniela Miranda	2021	80.000
Maquinaria, Equipo y Mobiliario	Equipo de cómputo y Videobeam	Parque La Libertad/Daniela Miranda	2021	740.000
Maquinaria, Equipo y Mobiliario	Espacio de facilitación de sesiones	Parque La Libertad	2021	420.000
Remuneraciones ²⁹	Pago de profesional para facilitación de 6 talleres y evaluación.	Daniela Miranda	2021	1.600.000
FASE DE OPERACIÓN				
TOTAL				¢4.020.000

²⁸ El costo de las remuneraciones se realizó basado en el monto brindado por el Colegio de Trabajadores Sociales, bajo un precio de 32.000 colones la hora profesional.

Cronograma

Etapa	Actividades	2021												2022				
		E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M
I E	Mes																	
	Revisión de material bibliográfico	■	■	■														
	Análisis del diagnóstico situacional				■	■												
	Creación de mallas de ruta socioeducativa						■	■										
II E	Elección de un espacio físico adecuado								■									
	Creación de una propuesta horaria acorde a las necesidades y proceso de convocatoria a las personas facilitadoras								■	■								
	Coordinación con la Dirección de la Escuela de Danza, Teatro y Circo para la facilitación de los espacios de capacitación								■	■								
	Búsqueda de presupuesto para la compra de materiales e insumos de talleres								■	■								
III E	Ejecución Módulo 1												■					
	Ejecución Módulo 2													■				
	Ejecución Módulo 3														■			
IV E	Aplicación de la propuesta de habilidades para la vida en la EDTC														■	■	■	■
	Evaluación															■		

Consideraciones finales

La realización del presente Trabajo Final de Graduación conllevó un importante reto investigativo para la sustentante, en términos teóricos, epistemológicos, técnicos y metodológicos, orientados a la búsqueda de fundamentos y de recursos que fuesen adecuados al contexto sociohistórico que se vive actualmente; así como a las necesidades encontradas dentro del proceso de diagnóstico y de formulación del proyecto. Se expone a continuación una serie de consideraciones generales del proceso.

A) Sobre la formulación de proyectos

Históricamente, los cursos de Investigación de la Escuela de Trabajo Social han dado un especial énfasis investigativo a los trabajos finales de graduación modalidad tesis o seminario de graduación, lo que conlleva un reto teórico-metodológico en el estudiantado, así como una poca visualización de los proyectos como una propuesta factible para finalizar el proceso de licenciatura.

Trabajo Social debe analizar críticamente el abordaje teórico de la planificación social y los enfoques que devienen de ella, ya que el estudiantado cuenta con una amplia gama de insumos teóricos brindada en los cursos de Planificación Social I y II que requiere de orientación, en el tanto, no se conviertan en una “camisa de fuerza” (Pichardo, 2021) para la formulación o reproduzcan visiones eclécticas, y que tampoco, respondan a intereses solamente en el ámbito de lo económico, sino que permitan establecer parámetros cualitativos en concordancia con la dinámica social que atañe a la profesión.

Resulta por tanto fundamental, que la Escuela de Trabajo Social, brinde mayor importancia a la formulación de proyectos desde el ámbito social y formule una propuesta propia como Escuela, con una claridad en torno a la postura ético-política sobre la política pública en su praxis y no solamente en su análisis.

En este mismo sentido, la preparación que tiene el estudiantado respecto a la formulación de proyectos como un campo laboral emergente, resulta insuficiente. En la actualidad, la modalidad de concurso por contrataciones a través de consultorías por parte de organizaciones público-privadas, está en aumento; en consecuencia, la preparación en estos términos para el mundo laboral

y académico debería ser una prioridad identificada como parte de la malla curricular que se aborda desde la carrera y que diversifique las opciones de trabajo y la preparación para enfrentarlas.

B) Sobre el Trabajo Social socioeducativo y los procesos educativos artísticos

El Trabajo Social participa junto con otras profesiones en labores interdisciplinarias, dimensión a la cual debe dársele mayor énfasis en la formación estudiantil. Entre estas áreas inexploradas se encuentra el arte como herramienta de transformación social, la cual puede ser un pilar estratégico y fundamental en la reivindicación de los derechos humanos ya que el arte y la cultura son elementos que permiten a la humanidad su trascendencia y liberación.

Resulta además importante destacar, la poca sistematización e investigación realizada desde la academia sobre dicha temática en el país, prueba de ello es la existencia de un método creado con la participación del Trabajo Social desde el Cirque du Soleil bajo el método tándem, que no ha tenido trascendencia en el ámbito universitario.

El Trabajo Social vinculado a una disciplina artística resulta un campo incipiente pero necesario, de tal forma que permita reivindicar no sólo los derechos relacionados a la segunda generación (que curiosamente los relativos al arte y la cultura son poco asumidos desde la profesión), sino también la exploración de herramientas de trabajo que surgen de la creatividad y la práctica escénica, por ejemplo, el teatro de las personas oprimidas o el mismo circo social.

Esta área permite repensar los espacios de educación dentro de la profesión. En este sentido, conviene mencionar la Educación No Formal, la cual es un eje transversal en los procesos socioeducativos y que, sin embargo, no se aborda dentro de los contenidos que se imparten en los cursos de la carrera. Al respecto, el proyecto presentado brinda insumos importantes desde el enfoque histórico-crítico, la pedagogía crítica y la pedagogía dialogante, que permiten un crecimiento profesional hacia el avance de la planificación educativa, donde se trasciende hacia espacios socioeducativos que comprendan la importancia de los contenidos y las currículas como mediadoras del proceso pedagógico y que, por tanto, requieren de un enfoque teórico que le de sustento. Adicionalmente, este trabajo brinda insumos que pueden nutrir a las personas profesionales en Trabajo Social con referentes teórico-metodológicos provenientes de la educación, como la pedagogía, el currículo y la didáctica.

C) Sobre el estado de la educación artística en Costa Rica

Ciertamente en el país, existe una crisis socioeconómica y política que ha golpeado a los sectores educativos y artísticos con mucha más fuerza. Respecto a la educación, el penúltimo y el último *Informe del Estado de la Educación (2019-2021)*, develan que las condiciones son críticas para el estudiantado y que los escenarios referentes a la preparación docente, accesibilidad, cobertura y calidad pedagógica, impactan e impactarán con mayor fuerza a la población joven.

No hay tampoco, una promulgación de la formación artística en Costa Rica, ni una priorización del arte como elemento trascendental para la formación humana, lo que resulta incongruente con la legislación y política pública formulada a nivel país. Sin embargo, su existencia es un portillo para la exigencia de nuevas propuestas que respondan a la garantía de derechos desde la profesión y la sostenibilidad de espacios como la Fundación Parque La Libertad.

Los efectos actuales en un contexto pandémico, pusieron en detrimento las condiciones de aprendizaje para las personas con mayor vulnerabilidad y develaron que la implementación de modelos tecnológicos enfrenta un rezago país. Los recursos con que cuenta el personal docente son cada vez menores en un contexto virtual exigente de nuevas estrategias que se acerquen a la realidad estudiantil con bajos recursos económicos, poca accesibilidad tecnológica y menores niveles educativos, lo que se traduce en crecientes grados de desigualdad y menores oportunidades.

Por todo esto, es y será de suma relevancia el trabajo en espacios culturales y artísticos que impacten de forma positiva a las personas estudiantes que vivencian esta crisis; por lo cual, resulta necesaria la implementación de cursos en las aulas formales que propicien el arte (no entendido como hasta ahora desde la plástica o la música), dada su capacidad para generar habilidades en las personas que tienen menos oportunidades con las mallas curriculares actuales.

En tal sentido, es imprescindible la creación de iniciativas estatales que asuman esta responsabilidad de forma descentralizada y desconcentrada, que brinden opciones reales y sostenidas en el tiempo dedicadas a la educación cultural proyectadas a la totalidad de la población y con mayor énfasis a aquella con altos índices de exclusión y vulnerabilidad.

D) Sobre el trabajo de la Fundación Parque La Libertad y la Escuela de Danza, Teatro y Circo.

La Fundación Parque La Libertad es un referente de alianza público-privada a nivel país, su trabajo es trascendental para las poblaciones y comunidades que asisten a los procesos formativos; esta se

encuentra en una constante búsqueda para la implementación de métodos que mejoren la calidad de vida de las personas usuarias de sus servicios.

Esta organización es necesaria en un contexto país cada vez más recrudescido, sin embargo, son pocas las acciones estatales que se enmarcan en esta dinámica y menor la asignación de fondos presupuestarios para la educación artística; prueba de ello fue el recorte realizado en el año 2020, que obligó a la reestructuración de procesos dentro de la Escuela de Danza, Teatro y Circo. Por lo tanto, debe promoverse a nivel país una política de sostenibilidad de un espacio como este, que ampara una propuesta pedagógica del arte que, a pesar de ser focalizada, es vital.

Respecto al trabajo bajo la metodología del circo social, el Parque La Libertad, ha sido propulsor de esta propuesta a nivel país y resultaría enriquecedor el compartir estos saberes con otras organizaciones en distintas zonas que permitan la réplica de la iniciativa. Bajo este marco, resultaría beneficiosa la desconcentración de esta organización en diversas comunidades a lo largo y ancho del territorio nacional.

A pesar de que la Escuela de Danza, Teatro y Circo, realiza una constante búsqueda de estrategias de mejoramiento y apertura de convocatoria, es necesario que inicie un trabajo de mayor acercamiento a las comunidades y que implemente en ese sentido, lo referente al método del circo social con mayor contundencia, realizando sesiones propiamente en espacios locales y mapeos de actores que identifiquen alianzas estratégicas en los barrios, correspondientes a las necesidades de la población que no cuenta con accesibilidad a medios tecnológicos.

Si bien la virtualidad ha generado nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje, debe ahondarse en estrategias pedagógicas que respondan a las personas usuarias y que permitan que la conectividad no sea un impedimento en el aprendizaje y la sostenibilidad de la población infantil, adolescente y juvenil en los programas del Parque La Libertad.

Al ser el circo social y el trabajo de habilidades para la vida un tema tan amplio, deben formularse más insumos de capacitación para el profesorado, que brinde recursos específicos para el trabajo propio de cada dimensión y habilidad y permita cumplir a cabalidad los objetivos de la Fundación en torno a la cultura como motor de transformación. Por ello, la necesidad de vincular una persona trabajadora social para el abordaje del método tándem es necesaria, en tanto puede replicar la propuesta de este proyecto, seguir formulando capacitaciones para el personal artístico y además

realizar atención psicosocial a la población, ya que la adquisición de habilidades en sí misma no es suficiente; debe ser combinada con un enfoque, un propósito y las etapas del desarrollo humano.

Respecto a la población asistente y su relación con la Escuela, es necesario que se lleven a cabo mayores procesos de diagnóstico y acercamiento con las condiciones de las personas participantes, en el entendido que el trabajo de habilidades para la vida requiere de una cercanía constante para identificar perfiles de ingreso y egreso de la población, que validen la efectividad del programa o proyecto. Este acercamiento, además, permitirá la vinculación directa de los ejes pedagógicos con las necesidades de mejoramiento psicosocial de la población.

E) Sobre un modelo socioeducativo de Habilidades para la vida

La temática de habilidades para la vida ha sido poco investigada en el país y en la profesión, sin embargo, contiene una serie de recursos y teorías que pueden nutrir la visión de desarrollo de las personas, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida y la reivindicación de los derechos humanos. En este sentido, es un aporte fundamental para el trabajo en temáticas vinculadas con el ejercicio profesional que se relacionen no sólo al arte y la cultura, sino a la educación, ya que promueven la autodeterminación como un principio esencial en el avance de sociedades más justas, conscientes y con mayores grados de libertad.

Esta temática permite, además, generar un campo profesional que conjuga el desarrollo humano desde tres aspectos fundamentales: el físico, el cognitivo y el psicosocial, lo que implica analizar la intervención de forma integral contemplando las necesidades humanas de acuerdo con la edad.

Por lo tanto, el trabajo sobre habilidades para la vida se torna fundamental para el desarrollo social y humano de la población costarricense; no obstante, este debe posicionarse desde un enfoque socio histórico, crítico, cultural y dialogante, que trascienda las versiones mercantilizadas de las habilidades blandas tan comunes en los espacios sociolaborales, que promocionan perfiles humanos cada vez más productivos y ajustables a las demandas del capitalismo. Debe entonces, apostarse por una postura crítica del Trabajo Social socioeducativo donde se aborde la necesidad de crear más y mejores seres humanos y no productores de riqueza.

Estas habilidades resultan pues, necesarias en la atención a comunidades más empobrecidas y vulnerabilizadas; por ello, no es suficiente una sola institución a nivel país que se dedique a este trabajo. Ciertamente, el tercer sector sigue asumiendo con mayor fuerza los espacios referentes a

esta formación, lo cual debe ser una alerta para la reflexión y crítica desde la profesión, donde además se vinculen con mayor esfuerzo profesionales en Trabajo Social desde la formulación y promulgación de políticas públicas reivindicativas de derechos en este ámbito.

El proyecto formulado en el presente TFG, abre un portillo investigativo que necesitará de mayores esfuerzos a futuro para ampliar la temática de habilidades para la vida en la Fundación Parque La Libertad y en otras instituciones.

Ciertamente la pandemia dejará secuelas a nivel social, por lo que será urgente reforzar esta temática que sopesa la desigualdad social en el plano más humanístico y brinda herramientas concretas y aplicables a la población costarricense sobre su consciencia crítica y exigencia de derechos. Resulta necesario implementar el enfoque de habilidades para la vida desde la intervención profesional, no sólo en espacios enfocados con un eje educativo-artístico como centro, sino en espacios socioeducativos en general.

F) Sobre la pandemia

La pandemia ha revelado una falencia formativa importante respecto a los recursos tecnológicos adquiridos no solo en el ámbito educativo, sino a nivel general en la población costarricense y Trabajo Social no escapa de ello. Los insumos con que se cuenta han resultado insuficientes en tanto el dinamismo de lo presencial aporta mayor identificación, pertenencia y cohesión; sin embargo, es esencial generar nuevas estrategias de convivencia humana que permitan acceder a la disposición grupal e individual frente a la pantalla, por ello, desde la profesión debe efectuarse una búsqueda investigativa vehemente que potencie a nivel formativo a las personas profesionales para que la virtualidad no sea un impedimento en la intervención social.

G) Sobre el desarrollo personal y profesional

Este proyecto académico resultó de suma riqueza para la sustentante, en términos de adquisición de nuevas herramientas, clarificación de posturas teóricas, epistemológicas y profesionales respecto a la formulación de propuestas socioeducativas que vinculen de manera interdisciplinaria al Trabajo Social con otras áreas de estudio.

La modalidad proyecto entendida como un esfuerzo investigativo y propositivo permite al estudiantado adentrarse hacia el mundo no sólo del cuestionamiento de la política social como

campo prioritario de la profesión, sino al ejercicio necesario de formular propuestas más operativas y concretas en la intervención social.

Circo para la Vida, resulta un proyecto altamente potable, no sólo para el Parque La Libertad, sino para cualquier organización que así lo demande y puede eventualmente, convertirse en una propuesta que sume el Cirque du Monde a la implementación de su programa a nivel mundial.

La constante crítica constructiva desde la profesión debe siempre encauzarse a la generación de propuestas que respondan a las necesidades sentidas, y este proyecto es reflejo de ello; si bien la formación profesional permite la obtención de una amplia gama de conocimientos, la inserción en espacios que requieren de la formulación de proyectos para operativizar resultan ser pocos para el estudiantado, por tanto la modalidad proyecto permite un acercamiento realista a las demandas y necesidades de las poblaciones que ameritan acompañamiento y la creación de acciones que se encaucen siempre a la reivindicación de los derechos humanos.

Recomendaciones

A la Escuela de Trabajo Social:

- Promover dentro de la malla curricular, un componente formativo que asuma las habilidades para la vida como parte de los contenidos y conocimientos importantes para la intervención desde el espacio profesional.
- Incentivar el uso de herramientas tecnológicas acordes con el abordaje de lo socioeducativo, así como establecer cursos que permitan al estudiantado y profesorado manejar la virtualidad y digitalización de procesos educativos.
- Valorar la pertinencia de la disciplina educativa no formal, como insumo para los cursos que abordan contenidos socioeducativos y reforzar conocimientos sobre pedagogía, enfoques pedagógicos, currículo y didáctica.
- Fortalecer los cursos de planificación social, con una claridad y profundidad sobre los enfoques existentes, así como posicionarse teórica y epistemológicamente al respecto de la planificación social.

- Enriquecer los cursos de metodologías socioeducativas y ampliar la malla curricular con procesos de prácticas propias en la formulación de proyectos sociales con un enfoque desde la planificación social.
- Incorporar formación en torno a consultorías como un campo emergente y necesario dentro del Trabajo Social.
- Ampliar la vinculación del Trabajo Social con el campo investigativo y laboral desde disciplinas artísticas.

A la Fundación Parque La Libertad y la Escuela de Danza, Teatro y Circo

- Valorar la contratación de una persona profesional en Trabajo Social que apoye en la implementación de este proyecto, así como en el uso del método tándem.
- Contemplar la formación inicial y continua para el personal facilitador de procesos bajo la metodología del circo social.
- Institucionalizar el uso de herramientas estandarizadas para la planificación de cursos y el abordaje de las habilidades para la vida.
- Mantener canales de comunicación constantes con la población antes, durante y después de realizados los cursos para evaluar los procesos de ejecución del proyecto.
- Desconcentrar la facilitación de cursos y talleres en diferentes sedes ubicadas dentro de los cantones de interés de la Fundación.
- Formular evaluaciones periódicas del trabajo de habilidades para la vida desde la propuesta de Circo para la Vida.

A otras organizaciones que deseen replicar el proyecto

- Se requiere de una persona profesional que asuma el compromiso de capacitación.
- Los datos e información sobre la Fundación Parque La Libertad, pueden utilizarse como referencia únicamente.
- El proyecto puede ser replicado con personas formadoras en el campo de la educación o en arte, que trabajen con población infantil, adolescente y juvenil.

Posibles investigaciones futuras

- Creación de una guía metodológica con insumos para personas facilitadoras, con el desarrollo de cada una de las habilidades propuestas en este proyecto y posibles técnicas para su implementación.
- Bancos de recursos tecnológicos que permitan el abordaje de lo socioeducativo desde la profesión.
- Sistematización de la implementación del proyecto Circo para la Vida
- Evaluación del proyecto Circo para la Vida.

Referencias bibliográficas

- Abarca A., Alpízar, F., Rojas, C y Sibaja, G. (2012). *Técnicas cualitativas de investigación*. 1era reimp. Editorial UCR. San José, Costa Rica
- Abarca, F. La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica (2016). *Revista Ensayos Pedagógicos* (1). Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/8470/9650>
- Alcántara, A. (2012). *El Formador Social*. Recuperado de: [http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/EL%20FORMADOR%20DE%20CI RCO%20SOCIAL%20\(1\).pdf](http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/EL%20FORMADOR%20DE%20CI RCO%20SOCIAL%20(1).pdf)
- Aldeas Infantiles SOS LAMM. (2017). *Enfoque de Juventudes. Una aproximación desde los Derechos Humanos, las diversidades y el desarrollo de las personas adolescentes y jóvenes*. Estrategia Regional de Desarrollo de Adolescentes y Jóvenes. Recuperado de: <http://redegresadoslatam.org/wp-content/uploads/2017/12/Fasc%C3%ADculo-I-Enfoque-de-Juventudes.pdf>
- Amar, J., Sierra, E., Palacio, J., Madariaga, C., & Pezzano, G. (s. f.). *Trabajo Infantil: Factores de riesgo y protección*. Editorial Universidad del Norte. Recuperado de: <https://www-jstor-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/stable/j.ctt1c3pxxn.7>
- Anguera, M. y Chacón, S. (s. f.). Aproximación conceptual. *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un bordaje metodológico*. Madrid: Síntesis
- Araya, A. (2016). *La dimensión lúdica del ser humano en el aprendizaje*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Arce, A., Bolaños, S. y Murillo, M. (2002) *El arte: una estrategia metodológica para el quehacer socioeducativo profesional del Trabajo Social en la reconstrucción de la identidad de género de las mujeres*. (Tesis de licenciatura). Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
- Ardila, L. (2005). *Propuesta Educativa Nacional*. FYA de Colombia. Bogotá: FYA de Colombia.

- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. International Thomson Editores. España.
- Baraibar, J. (2003) Análisis de necesidades formativas. *La construcción de procesos formativos en la educación no formal*. Madrid: NARCEA Ediciones
- Belesaca, E. (2015). *Circo social como una herramienta de intervención en Trabajo Social*. (Tesis de Licenciatura en Trabajo Social) Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Berardi, L. (2015) *Multimétodos. Un recurso para potenciar hallazgos en investigación social. Investigación Educativa*. Recuperado de: <https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/investigacion-educativa-raul-rojas-soriano.pdf>
- Berenzón, M. (2013). *Acciones didácticas para el abordaje de factores relacionados con la inteligencia emocional y habilidades sociales cognitivas y personales, desde la promoción de la salud y educación para la salud, en el escenario escolar del Colegio Técnico Profesional Uladislao Gámez Solano*. (Tesis de Licenciatura) Escuela de Salud Pública. Universidad de Costa Rica: Costa Rica.
- Boaventura. (2002). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. En: El otro derecho. Bogotá, D.C. Colombia
- Bonet de Viola, A. (2016). Consecuencias de la clasificación de los derechos humanos en generaciones en relación a la justiciabilidad de los derechos sociales. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r36189.pdf>
- Bonilla, B. (2017). *El ejercicio del derecho al juego en los espacios públicos comunitarios de niñas y niños del Centro de Cuido y Desarrollo Integral (CECUDI) del distrito de San Juan de Dios del cantón de Desamparados*. Tesis (maestría profesional en derechos humanos de la niñez y adolescencia). Universidad de Costa Rica. Recuperada de: <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/8643>

- Camacho, H., Cámara, L., Cascante, R., Sainz, H. (2001) El Enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo. *Acciones de Desarrollo y Cooperación*. Madrid.: CIDEAL
- Campos, Á. (2002). *Masculinidades en Centro América*. San José, Costa Rica: Lara Segura Editores.
- Campos, F. (s. f.) *Diagnóstico de consumo sociocultural de la zona de influencia del programa conjunto*. Costa Rica: UNESCO
- Canals, S. (2014). *Importancia de educar las habilidades blandas*. *Educando juntos*. Recuperado de: <http://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2015/11/resumen-de-la-presentacion-la-importancia-de-educar-las-habilidades-blandas.pdf>
- Candelo, C.; Ortiz, G. y Unger, B. (2003) *Hacer Talleres. Una guía práctica para capacitadores*. Cali, Colombia: WWF Colombia.
- Cano, A. (2012). *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. *Revista Latinoamericana de Metodología en Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/>
- Cantero, G. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista Española de Pedagogía*. 61. (224). Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/23764440>
- Cardozo, G.; Dubbini, P.; Fantino, I. y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*. (28). Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21320758006.pdf>
- Castro, F. (2004). *Rol que juega la educación artística en infantes y adolescentes en su capacidad de expresión y afirmación de identidad, y la contribución del centro cultural infantil Merceditas Aguria Membreño. 2002-2003*. (Tesis de Maestría en Trabajo Social.) Universidad de Costa Rica: Costa Rica

- Centro de Educación y Comunicación Jóvenes Bolivia. (2017) *Guía El enfoque de derechos de las niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de: [45f22d5c31bb4f2c036da62ab674c42a.pdf](https://vuelalibre.info/45f22d5c31bb4f2c036da62ab674c42a.pdf) (vuelalibre.info)
- CEPAL. (2002). *Experiencias y metodologías de la investigación participativa*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Chapman, A. (2004). *Análisis DOFA y análisis PEST*. Recuperado de: https://degerencia.com/articulo/analisis_dofa_y_analisis_pest/
- Choque-Larrauri, R.; Chirinos-Cáceres, J. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública* (11). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/422/42217861002.pdf>
- Cirque du Soleil. (2014) Cuaderno del participante. *Formación Cirque du Monde-Parte 1*. Canadá: Cirque du Soleil
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoría*. (4), 61-71. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Código de la Niñez y la Adolescencia., Ley 7739*. (1998). Recuperado de: http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC¶m2=1&nValor1=1&nValor2=43077&strTipM=TC&lResultado=4&strSelect=sel
- Consejo de la Persona Joven (2020) *Política Pública de la Persona Joven*. Costa Rica. Recuperado de: <https://www.unicef.org/costarica/media/2631/file/Pol%C3%ADtica%20P%C3%BAblica%20de%20la%20Persona%20Joven%202020-2024.pdf>
- Convención sobre los Derechos del Niño, Ley 7184*. (1990). Recuperado de: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=6606&nValor3=7032&strTipM=TC
- Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales, Ley N° 8916*. (2010). Recuperado de:

http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=69647&nValor3=83759&strTipM=TC

Convención Americana sobre los Derechos Humanos. (1969). Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm

Convenio Centroamericano sobre la Unificación Básica de la Educación. (1966). Recuperado de: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=45761&nValor3=48238¶m2=1&strTipM=TC&IResultado=2&strSim=simp

Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia Costa Rica (2009) *Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia Costa Rica.* Recuperada de: <https://www.corteidh.or.cr/sitios/Observaciones/2/AnexoVI.pdf>

Correa, J.; Herazo, N.; Sepúlveda, S.; Yepes, L. (2018) *Primeros Auxilios Psicológicos – Intervención en crisis.* Recuperado de: https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7107/1/2018_primeros_auxilios_psicologicos.pdf

Cortés, P y Figueroa R. (s. f.) Manual ABCDE para la aplicación de Primeros Auxilios Psicológicos. Pontificia Universidad Católica de Chile Escuela de Medicina, Departamento de Psiquiatría Centro Nacional de Investigación para la Gestión Integrada de Desastres Naturales. Recuperado de: <https://medicina.uc.cl/wp-content/uploads/2018/08/Manual-ABCDE-para-la-aplicacion-de-Primeros-Auxilios-Psicologicos.pdf>

Daros, W. (2012). La educación entendida como formación humana y social. *INVENIO 15* (28). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4206631>

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948) Recuperado de: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=49015&nValor3=52323&strTipM=TC

Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones Santillana/UNESCO.

- De Sousa, B. (2002). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. En: El otro derecho. Bogotá, D.C. Colombia
- Elizalde, A. (2010). *Navegar en la incertidumbre*. Colombia: Jaime Espejo.
- Eroles, Carlos (2004) Los Derechos Humanos como sustento de la praxis social. *Antropología, cultura Popular y Derechos Humanos*. (97-131) Buenos Aires: Espacio.
- Escobar, G. (2013). Derechos culturales: X informe sobre derechos humanos. *Costa Rica*. Costa Rica: Trama Editorial.
- Escuela de Danza, Teatro y Circo. (2019). *Metodología Cirque du Monde-Cirque du Soleil*. [Manuscrito en preparación]. San José, Costa Rica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Pablo, Brasil: Editora Paz.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Universidad de Chile. Chile.
- Fonseca, A. (2019). *Proyecto de formación en Participación Ciudadana para personas jóvenes de la Municipalidad de Desamparados*. (Tesis de Licenciatura) Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica: Costa Rica.
- Fundación Parque La Libertad. (s.f) “Resumen ejecutivo.” Recuperado de: <https://parquelalibertad.org/quienes.html#about>
- Fundación Parque La Libertad. (2016). Espacio Cultural La Libertad. *Documento Marco*. Recuperado de: <https://parquelalibertad.org/quienes.html#about>
- Fundación Parque La Libertad. (2018a). “Quiénes somos.” Recuperado de: <https://parquelalibertad.org/quienes.html#about>
- Fundación Parque La Libertad. (2018b). “Informe anual.” Recuperado de: <https://parquelalibertad.org/quienes.html#about>
- Fundación Parque La Libertad. (2020). “Informe anual 2020.” Recuperado de: <https://www.parquelalibertad.org/docs/informe2020.pdf>
- Fundación Parque Metropolitano La Libertad. (2019). “Ejes del parque.” Recuperado de: <https://parquelalibertad.org/artistico.html#triggerThirdEje>

- FUPROVI. (2018). *Informe Nacional Situación de Vivienda y Desarrollo Urbano en Costa Rica 2018*. Recuperado de: <https://www.fuprovi.org/wp-content/uploads/2018/02/Situacio%CC%81n-de-la-Vivienda-y-Desarrollo-Urbano-en-Costa-Rica-2018.pdf>
- Gallardo, H. (2007). Sobre el fundamento de los Derechos Humanos. *Revista de Filosofía*. Volumen XLV, número 115-116, pp. 9-24. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica
- Gándara, M. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI: una mirada desde el pensamiento crítico*. Buenos Aires: CLACSO
- Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? *Mujeres en Red. El periódico feminista*. Recuperado de: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395>
- González, V. (2014). Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos. En: *Revista electrónica de las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica*. 15 (31) Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/16013/15414>
- González, M. (2018). *Diseño del Programa de Voluntariado para el Fortalecimiento de la Gestión Social de la Fundación Infantil Ronald McDonald*. (Tesis de licenciatura). Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Guendel, L. (2002). Políticas públicas y Derechos Humanos. *Revista de Ciencias Sociales* (3). Universidad de Costa Rica.
- Güendel, L. (2001). *“La integración social, los derechos humanos y la política social.”* San José, Costa Rica: MIMEO
- Gugliemetti, P. (1998) La gestión de la capacitación en las organizaciones. *Gestión de la capacitación en las organizaciones. Conceptos básicos*. Perú: Ministerio de Salud.
- Gutiérrez, M. (2019). *Construyendo Feminismos Comunitarios: Participación política de las mujeres de la Coordinadora Norte Tierra y Libertad*. (Tesis de licenciatura). Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

- Hernández, I y Gutiérrez, L. (2014) *Manual básico de Primeros Auxilios Psicológicos*. Universidad de Guadalajara. México. Recuperado de: https://www.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/manual_primeros_auxilios_psicologicos_2017.pdf
- Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 13 (1). Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/13/yhgarcia.pdf>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México DF: McGraw-Hill. 6ª Edición.
- Herrera, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Catarata.
- Hidalgo, K. (2020, setiembre, 30) Número de muertes por Covid-19 en Costa Rica se duplicó en un mes: pasó de 436 a 880 en setiembre. *Ameliarueda.com*. Recuperado de: <https://www.ameliarueda.com/nota/cantidad-fallecidos-muertes-covid19-duplico-septiembre-noticias-costarica>.
- Homs, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*. (220). España.
- Iamamoto, M. (2000). *La metodología en el Servicio Social: lineamientos para el debate*. Metodología y Servicio Social: Hoy en debate. Brasil: Cortez Editora.
- INCAE (2019). *Índice de Progreso Social Cantonal 2019*. Recuperado de: <https://www.incae.edu/es/clacds/proyectos/indice-de-progreso-social-cantonal-2019.html>
- Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia (2020) Programas para centros educativos. Recuperado de: <https://www.iafa.go.cr/programas-para-centros-educativos>
- Kindernothilfe. (2019). *El enfoque de derechos de la niñez en el trabajo de Kindernothilfe*. Alemania. Recuperado de: [Enfoque+de+Derechos+del+Niño-p-64596.pdf](https://www.kindernothilfe.org/Enfoque+de+Derechos+del+Niño-p-64596.pdf) ([kindernothilfe.org](http://www.kindernothilfe.org))
- Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. UNFPA: Fondo de Población de las Naciones Unidas. Recuperado de:

http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Participaci%C3%B3n%20Social%20y%20Adolescencia%20Dina%20Krauskopf_0.PDF

Labarca, A. (s. f.) La técnica de observación. Facultad de Filosofía y Educación 8. Recuperado de: http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_1_atencion_diversidad/g_1_2.recursos_varios/03.Tecnica_observac_en_el_aula.pdf

Lagarde, M. (1996). *El género: 'La perspectiva de género'*. Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Recuperado de: <http://www.iberopuebla.edu.mx/tmp/cviolencia/genero/consulta/lagarde.pdf>

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lagarde, M. (S.F). *Género y poderes*. San José, C.R.: Instituto de Estudios de la Mujer. Universidad Nacional autónoma.

Lafortune, M., & Bouchard, A. (2011). *Guía para el Trabajador Social. De las lecciones de circo a las lecciones de la vida*. Canadá: Cirque du Soleil.

Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría “género”. *Nueva Antropología*. VIII (30). Recuperado de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/30/cnt/cnt9.pdf>

La Nación (2020, noviembre, 3). Cantones con coronavirus en Costa Rica: Datos del Ministerio de Salud al 2 de noviembre. *Nacion.com*. <https://www.nacion.com/el-pais/salud/cantones-con-coronavirus-en-costa-rica-datos-del/2W4QIX6MIVHWXNJWHVSCMAIN7Q/story/>

Latorre, J. I. (2007). Marco de referencia conceptual: habilidades para la vida. Santiago de Chile: Fe y Alegría.

Leis, R. (1989). *El arco y la flechas: Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. Panamá: CEASPA. Lessa, S. (2000). Lukács: el método y su fundamento ontológico. En: E. Borgianni y C. Montaña. *Metodología del Servicio Social*. Cortez Editora. Sao Paulo, Brasil.

- Lessa, S. (2007). *Trabalho e proletariado no Capitalismo Contemporâneo*. Cortez Editora. Sao Paulo, Brasil.
- Ley General de la Persona Joven, N° 8261. (2002) Recuperado de: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=48550&nValor3=95949&strTipM=TCL
- Lukács, G. (1970). *¿Qué es el marxismo ortodoxo? Historia y conciencia de clase*. Instituto del libro. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.
- Maldonado, C. (2020) *Educación y grados de libertad*. Perspectivas desde la Complejidad y las Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/343794253>
- Mangrulkar, L., Withman, C., Posner, M. (2001) *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud: Suecia.
- Mantilla, L. y Chahín, I. (2012) *Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas*. Bilbao, España: EDEX.
- Marenales, E. (1996) *Educación formal, no formal e informal*. Recuperado de: <https://tinly.co/VxVUs>
- Marlasca, A. (1998) Fundamentación filosófica de los Derechos Humanos. *Revista Filosofía*, XXXVI (90), Universidad de Costa Rica.
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 61-89. Recuperado de: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1488/1257/0>
- Ministerio de Educación. (2015) *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular*. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>
- Ministerio de Cultura y Juventud. (2013). *Política Nacional de Derechos Culturales 2014-2023*. San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.mcj.go.cr/ministerio/legislacion/02.pdf>

- Ministerio de Cultura y Juventud. (2016). *Encuesta Nacional de Cultura*. San José, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.inec.cr/sites/default/files/documentos-biblioteca-virtual/reenc2016-27092017.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (2020) *Programa Convivir*. Página web. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-convivir>
- Ministerio de Educación Pública. (2014) *Estimaciones Cantonales de las Tasas Brutas de Escolaridad en el Sistema Educativo Costarricense 2001-2014*. Recuperado de: https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/01_16.pdf
- Ministerio de Educación. (2015) *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular*. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (2017) *Política Educativa*. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/politica-educativa>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2017a) *Estudio de casos de personas beneficiarias del Parque La Libertad 2016: Tomo I*. San José, CR: MIDEPLAN. Recuperado de: <https://www.parquelalibertad.org/docs/tomolinformedeevaluacionparquelalibertad.pdf>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2017b) *Estudio de casos de personas beneficiarias del Parque La Libertad 2016: Tomo II* San José, CR: MIDEPLAN. Recuperado de: <https://www.parquelalibertad.org/docs/tomollestudiodecasoparquelalibertad2016.pdf>
- Ministerio de Salud. (2018) *Análisis de la Situación de Salud*. Recuperado de: https://www.ministeriodesalud.go.cr/sobre_ministerio/memorias/memoria_2014_2018/memoria_institucional_2018.pdf
- Molina, L. (1994). *Modelos de atención social en la práctica profesional de trabajo social*. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/nac/cr/cr-con-04-23.pdf>
- Molina, Z. (2016). *Fundamentos del currículo*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia (EUNED).

- Mora, A. (2005). *Guía para elaborar una propuesta de investigación*. Revista Educación 29 (2). Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44029206.pdf>
- Morales, M., Benítez, M. y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3) 98-113. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.html>
- Moreno, A. (2016) La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario. *Ediciones Octaedro*. ProQuest E-book Central. Recuperado de: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/sibdilibrosp/detail.action?docID=4849698>
- Netto, J. (2013). Razón, ontología y praxis. *Cátedra Libre*. Recuperado de: www.catedralibrets.org.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005) Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría XXXIV* (1). Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Ortega, C., Estrada, V., Febles, J.P (2015). Una aproximación a la estrategia para la formación de competencia blandas desde la Educación Primaria. *Unidades Episteme*, Vol. (2) 194-203. Recuperado de: <http://186.46.158.26/ojs/index.php/EPISTEME/article/download/104/94>
- Ordóñez, J. (2002). Pedagogía Crítica y Educación Superior. *Revista Educación*. 26 (2).
- Organización Mundial del Movimiento Scout. (1996). *Objetivos Educativos*. Chile: Colorama.
- Ortega, C., Estrada, V., Febles, J.P (2015). Una aproximación a la estrategia para la formación de competencia blandas desde la Educación Primaria. *Unidades Episteme*, Vol. (2) 194-203. Recuperado de: <http://186.46.158.26/ojs/index.php/EPISTEME/article/download/104/94>
- Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. (1968). Recuperado de: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=11190
- Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo*. México: McGrawHill.

- Patronato Nacional de la Infancia (2019) *Memoria Institucional 2018-2019*. Recuperado de: <https://pani.go.cr/publicaciones/documentos/memorias-institucionales/1601-memoria-anual-pani-2018-2019/file>
- Pastor, H. (2001) Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*. (222).
- Pérez P, H. (1988). La Pedagogía: Ciencia de la Educación. *Revista Educación*, 12 (2). Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/18469>
- Picado, M. (2002). ¿Cómo podría delimitarse una evaluación cualitativa? *Ciencias Sociales* 97. 47-61. (III). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309705.pdf>
- Pichardo, A. (1997) *Planificación y programación social*. Argentina: LUMEN /MANITAS
- Pichardo, A. (2021) *De cómo hacer planificación situacional aprendiendo*. Argentina: Editorial Brujas.
- Pontes, R. (2003) Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social. En Borgianni, E; Guerra, Montaña, C. *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción de un nuevo proyecto ético-político profesional*. Brasil: Editorial Cortez.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Parque La Libertad: Una gestión para la transformación social Fundación Parque Metropolitano La Libertad 2016*. San José, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.parquelalibertad.org/docs/sistematizacion-modelo-Parque-La-Libertad.pdf>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2020) *Atlas de Desarrollo Humano Cantonal de Costa Rica*. Recuperado de: <https://www.cr.undp.org/content/costarica/es/home/atlas-de-desarrollo-humano-cantonal.html>
- Programa Estado de la Nación. (2019). *Informe Estado de la Educación*. Recuperado de: <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educacio%CC%81n-RESUMEN-2019-WEB.pdf>
- Protocolo de institución de la Comisión contra Discriminaciones en la Enseñanza, Ley 4463*. (1969) Recuperado de: <https://www.rodolfosaborio.com/leyes/4463.10-Nov-1969.htm>

Ramírez, F.; Chinchilla, O. y Ruiz, G. (2003). *Promoción de la salud mental: un medio para prevenir las conductas violentas en los niños y las niñas de la Escuela de Patio de Agua, Coronado*. (Tesis de licenciatura). Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Red Chilena de Circo social (2015) *3er Congreso de Circo social. Modelos metodológicos en la praxis de Circo social*. Santiago de Chile. <http://www.redcircosocial.cl/?p=898>

Reglamento de Organización y Funcionamiento de la Comisión Costarricense de Cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Decreto Ejecutivo N° 34276. (1949). Recuperado de: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=62344&nValor3=71152&strTipM=TC

Restrepo, O.; Restrepo, L. y Jaramillo, D. (2017). La formación: una apuesta por las pedagogías del encuentro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 13(2) Universidad de Caldas. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134154501006/html/index.html>

Ríos, M. (2018). *Propuesta de capacitación desde la pedagogía teatral con perspectiva inclusiva, para la población adulta con diversidad funcional de la Asociación Pro-Niño y Adulto Excepcional (APNAE) para la disminución de sus necesidades formativas*. Escuela de Administración de la Educación No Formal, Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Rodríguez, E. (2013). *Enfoques de Juventudes En América Latina y el Caribe: Transversalidad, Integralidad, Sectorialidad*. Recuperado de: <http://www.sela.org/media/3200758/t023600005268-0-enfoques-de-juventudes-en-america-latina-y-el-caribe-ernesto-rodriguez-celaju.pdf>

Rojas, A. (2002). *Diagnóstico comunal*. San José, Costa Rica: Fundación Promotora de Vivienda FUPROVI

Rojas, R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés Editores.

Robbins, S; Judge, T. (2013) *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.

- Rocha, G. O (2010) Circo no Brasil – Estado da Arte. 27^a Reunião Brasileira de Antropologia. 70, 2. 51-70. São Paulo, Brasil
- Rosales, R. (1999). *Formulación y evaluación de proyectos*. San José: Instituto Centroamericano de Administración Pública
- Ruiz, J.M. (s. f.) *Teoría del Currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid, España: Editorial Universitas S.A.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. Recuperado de: http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsysh.pdf
- Sánchez, F. y Ureña, S. (2016). *La formación para el trabajo y la empleabilidad en el capitalismo contemporáneo*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic/tfg-l-2016-06.pdf>
- Sandoval, A. (2011) Derechos Humanos y política pública, *Revista Reflexiones*, 90(2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/729/72922586007.pdf>
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior, ICFES: Colombia. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2815/1/Investigaci%c3%b3n%20cualitativa.pdf>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogía de las diferencias*. NOVEDUC.
- Solís, S. (s. f.). *El Enfoque de Derechos: aspectos teóricos y conceptuales*. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000133.pdf>
- Solórzano, P. (2014) *Juguemos para convivir: desarrollo de habilidades sociales por medio del juego para resolver conflictos en la población escolar del Hogar Madre de Dios Sagrada Familia*. (Tesis de licenciatura). Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

- Sotela, G. (2013) *Guía cognitivo conductual emocional para la adquisición de habilidades sociales y estrategias de afrontamiento en mujeres con cáncer papilar de tiroides de la gran área metropolitana*. (Tesis de licenciatura). Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Stover, J.; Bruno, F.; Uriel, Fs. Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*. 14 (2). Universidad Nacional de Mar de Plata. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>
- Torres, R. (s. f.). *Comunidad de Aprendizaje: Educación, territorio y aprendizaje comunitario*. Recuperado de: <https://otra-educacion.blogspot.com/2011/04/comunidad-de-aprendizaje-educacion.html>
- Torres, C. y Pareja, J. (2007). *La Educación no formal y diferenciada: fundamentos didácticos y organizativos*. Madrid: CCS Editorial.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis*. Madrid.
- Volio, R. (2008). *Género y cultura en la planificación del desarrollo*. FUNDESCAN. Recuperado de: <https://www.mujiresenred.net/spip.php?article1641>
- UNFPA. (2019). *Enfoque de Juventudes*. Recuperado de: https://costarica.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/cpj-1a_enfoque_juventudes.pdf
- Universidad de Costa Rica (2020). Proyecto "Más Equidad: Habilidades para la Vida" llega a su séptima generación venciendo miedos. *Noticias*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/06/12/proyecto-mas-equidad-habilidades-para-la-vida-llega-a-su-septima-generacion-venciendo-miedos.html>
- West, C. y Zimmerman, D. (1999). Haciendo género. En Navarro, Marysa; Stimpson, Caharine: *Sexualidad, género y roles sexuales*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires: México.
- World Vision (2014). *Medición de habilidades para la vida de niñas y niños*. Costa Rica. https://www.worldvision.cr/wp-content/uploads/2017/11/Af_WorldVision_CR.pdf

Anexos

Anexo 1: Presentación de PowerPoint para población directa.

“Circo para la vida”

Proyecto de Graduación
Escuela de Trabajo Social
Universidad de Costa Rica



Surgimiento del proyecto

- ❧ Necesidad identificada
- ❧ Abordaje de Habilidades para la Vida
- ❧ Método Tándem
- ❧ Limitación de recursos
- ❧ Enfoque desde el circo y arte social



Planteamiento del problema

Algunos factores importantes:

- ☞ Experiencia
- ☞ Capacitación en HpV
- ☞ Recurso humano en Trabajo Social
- ☞ Rama social
- ☞ Planificación



Planteamiento del problema

Algunos factores importantes

- ☞ Experiencia
- ☞ Capacitación en HpV
- ☞ Recurso humano en Trabajo Social
- ☞ Rama social
- ☞ Planificación

Por tanto se plantea como problema al que responde el proyecto:

La necesidad de abordaje de habilidades para la vida en el programa de Circo Social y otras disciplinas artísticas en la Escuela de Danza, Teatro y Circo

PROPUESTA DE SOLUCIÓN

Guía metodológica para las personas artistas en el tema “habilidades para la vida” que brinde herramientas inmediatas para el mejoramiento de la atención.



OBJETIVO GENERAL

Diseñar una guía metodológica sobre habilidades para la vida con los artistas facilitadores del Parque La Libertad para mejorar la atención de la población asistente a los cursos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❧ Conocer las necesidades de la población participante.
- ❧ Comprender las necesidades de las personas artistas respecto al trabajo de habilidades para la vida
- ❧ Analizar el abordaje sobre habilidades para la vida desde el programa de circo social aplicado dentro del Parque La Libertad.
- ❧ Investigar técnicas, herramientas e insumos teórico-metodológicos sobre habilidades para la vida para la creación de una guía metodológica adecuada.

POBLACIONES PARTICIPANTES

- ☞ Población directa: artistas facilitadores de procesos
- ☞ Población indirecta: personas participantes de los cursos/talleres del PLL



ESTRATEGIA METODOLÓGICA

- ✧ Investigación Acción Participativa
- ✧ Enfoque desde la Planificación y Programación Social
- ✧ Enfoque de Género y Cultura
- ✧ Enfoque de Derechos

“Una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno. [hay] que ver a la IP no sólo como una metodología de investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes.” (Fals Borda, 1999, p.82)

¿CÓMO SE LLEVARÁ A CABO EL PROCESO?

- ❧ Realización de un diagnóstico (ambas poblaciones): este conlleva identificación de necesidades, conocimiento del manejo teórico y práctico de HpV, involucramiento de la población en el proceso.
- ❧ Creación de perfil de poblaciones
- ❧ Investigación sobre enfoques de HpV, material y recursos didácticos, herramientas útiles para el trabajo que se lleva a cabo
- ❧ Creación de la guía metodológica (proceso consultivo y creativo al mismo tiempo)

¿EN QUÉ TIEMPOS?

- ☞ Cambios por situación nacional y COVID19
- ☞ Tres semestres plazo para la finalización del proyecto
- ☞ Apoyo para observaciones y puesta en práctica de algunos ejercicios en el tiempo que se requiera

APOYOS E INSUMOS

- ☞ Aportes, necesidades, consultas y transparencia
- ☞ Apertura al conocimiento y a los procesos de enseñanza aprendizaje recíprocos (sujeto-sujeto)
- ☞ Todo el material que pueda ser provechoso para tener una comprensión amplia de la labor y el trabajo

GRACIAS POR
SU PRESENCIA
EN ESTE
PROCESO



Anexo 2: Metodología para talleres



Circo para la Vida

Metodología para talleres

Daniela Miranda Méndez
Carné A83979

Diagnóstico

Como parte de las etapas de la planificación de un proyecto, el diagnóstico es un eje fundamental de conocimiento para la creación de estrategias y herramientas que permitan un adecuado abordaje de la realidad social y el objeto en el que se pretende generar incidencia. Éste “consiste en investigar la realidad social en que se desea planificar, para determinar la naturaleza y magnitud de los problemas que en ella se manifiestan, así como las causas y consecuencias de éstos”. (Pichardo, 1997, p.29)

Según Pichardo (1997), un diagnóstico debe caracterizar la naturaleza y magnitud de los problemas, debe ser una evaluación de acciones a realizar y un examen de fuerzas presentes en el proyecto, que logren captar más allá de recopilación documental de datos, la importancia de las necesidades y problemáticas a las que se enfrenta la población.

Al realizar un diagnóstico con carácter participativo se logrará conocer el contexto económico, político, social y de género; las posibles soluciones al problema; el potencial transformador de la comunidad involucrada y los mandatos, roles y costumbres que inciden sobre la vida cotidiana de las personas participantes. (Volio, 2008)

En la formulación del presente proyecto, se plantea el abordaje de dos poblaciones, la población directa (conformada por el cuerpo facilitador de los procesos de circo social del Parque La Libertad) y, por otra parte, como población indirecta, aquella que participa de los cursos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad.

Para el diagnóstico, se trabajará de manera directa, con la primera población a través de una serie de talleres que permitan la recopilación y análisis de información sobre temáticas como: circo social, habilidades para la vida, participación de la población en los talleres del Parque La Libertad, planificación y metodologías utilizadas en los cursos, entre otras.

Aunado a ello, se trabajará en un primer momento, en la compilación de información sobre la población indirecta a través de la Dirección de la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad. De ser requerido, se elaborará un instrumento dirigido a esta población para recabar mayor información sobre las condiciones socioeconómicas, contexto social y cultural, así como el desarrollo de habilidades para la vida.

Metodología de talleres

Dada la situación nacional y las medidas de aislamiento, se propone para el avance del diagnóstico, el inicio de los talleres de manera virtual, con el fin de dar continuidad al proyecto y realizar un primer acercamiento

Para esta primera etapa de recolección de datos, se realizarán tres sesiones con la finalidad de:

- Realizar un primer acercamiento con la población directa que permita el conocimiento de sus sentires, percepciones e impresiones sobre el trabajo que realizan en el Parque La Libertad.
- Indagar sobre la comprensión teórica de la población directa en aspectos como: circo social, arte social, habilidades para la vida y la relación entre ambas.

Cada uno de estos talleres se realizará en el tiempo y disponibilidad que especifique la Dirección de la Escuela de Danza, Teatro y Circo del Parque La Libertad. La duración de cada taller no será mayor a la 1:15 minutos, ya que el uso de una herramienta virtual puede generar desconcentración y pérdida del interés rápidamente. Se utilizarán diversas herramientas tecnológicas como zoom, Padlet, Storyjumper, entre otras, para asignar tareas que puedan compartirse en la siguiente sesión.

Aunado a ello, se enviará un formulario para completar en línea que recopile información relevante para el diagnóstico con respecto a la planificación que utilizan las personas facilitadoras para sus sesiones de trabajo con la población participante de los cursos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo y las necesidades o recursos que identifican fundamentales desde su quehacer en la conjunción arte social y habilidades para la vida. Este formulario se llenará posterior a la realización de los tres talleres en modalidad virtual. El link es el siguiente: <https://forms.gle/B3oArxa9cvimgAmLA>

Posterior a estas primeras sesiones, se realizará un análisis de la información para valorar qué otros insumos se requieren y realizar sesiones presenciales que permitan mayor interacción y participación, sobre los elementos que arroje el diagnóstico para validar con la población directa y generar líneas de trabajo que permitan en adelante, sustentar la guía metodológica.

TALLER 1: -ACERCAMIENTO-

- Objetivo: Realizar un primer acercamiento con la población directa que permita el conocimiento de sus sentires, percepciones e impresiones sobre el trabajo que realizan en el Parque La Libertad.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Descripción	Recursos
Conocer a las personas facilitadoras de los cursos del Parque La Libertad	Bienvenida	5 minutos	Se da la bienvenida a las personas participantes, se les explica el objetivo de esta sesión y se explica cuál será la dinámica con la herramienta virtual.	-
	Dinámica de presentación	10 minutos	Deben pensar en una frase que suelen decir, un gesto o alguna cuestión por la que le identifican (por ejemplo, las clases que brindo). Lo deben escribir en la pizarra interactiva y luego la facilitadora irá leyéndolas, cuando lo diga en voz alta, irán diciendo quién es esa persona.	Pizarra zoom
	Presentación del taller	15 minutos	Se realiza una presentación general sobre el proyecto de TFG, lo que pretende, sus alcances y proceso.	PPT
	Me dibujo	20 minutos	En un papel o en un Word dibujan su silueta. Con letras rojas escriben en qué parte identifican su mayor potencial como persona facilitadora de talleres. En letras verdes, escriben qué es lo que	-

			tienen para aportar a la población con la que trabajan. En letras naranjas, escriben un aspecto de mejora que reconocen de sí como personas facilitadoras. Se comparte con el resto.	
Conocer las expectativas/aportes de las y los participantes al proceso de TFG	La canción/poema de las expectativas/inquietudes	10 minutos	Escriben con el ritmo de la canción que da la Facilitadora dos estrofas. En la primera reflejarán lo que creen que se aprenderá en este proceso o los aportes que les traerán. En una segunda estrofa escriben qué tienen para aportar a este proceso.	Canción
Generar una devolución y asignar una tarea para envío	La historia de mi trabajo	5 minutos	Tarea: Van a realizar un cuento en la aplicación Storyjumper sobre alguna experiencia de su trabajo en la que se hayan sentido satisfechas/os con su trabajo y que consideren que generó un cambio positivo en una persona que asiste a los talleres. Este se deberá enviar a la Facilitadora en el transcurso de 15 días.	Storyjumper
Realizar un cierre de la sesión	Cierre	5 minutos	Se realiza un cierre de la sesión y se agradece la participación	

TALLER 2: -INDAGACIÓN-

- Objetivo: Indagar sobre la comprensión teórica de la población directa en aspectos como: circo social, habilidades para la vida y la relación entre ambas.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Descripción	Recursos
Conocer la información que la población directa maneja sobre el circo y arte social	Bienvenida	5 minutos	Se da la bienvenida a las personas participantes, se les explica el objetivo de esta sesión y se explica cuál será la dinámica con la herramienta virtual.	-
	Dinámica de presentación	10 minutos	(Asignación previa en la convocatoria del taller) Con el objeto que eligieron, se presentan y mencionan porqué tiene una relación directa con su trabajo y qué significa para cada uno/a.	Elementos que traerán las personas participantes
	El glosario común	40 minutos	En la herramienta Padlet, se colocarán diferentes conceptos que se utilizan desde el circo/arte social para el abordaje de la metodología. Cada persona deberá ingresar al muro y colocar una definición de cada uno de los conceptos, así como una imagen que considere representa ese concepto. Cuando finalicen se realizará una lectura de cada concepto	Padlet Google

			y se llegará a una definición común que manejaremos como grupo.	
Realizar un cierre de la sesión	Cierre	5 minutos	Se realiza un cierre de la sesión y se agradece la participación. Se asigna la tarea siguiente que será buscar una pintura/dibujo que considere que representa el concepto de habilidades para la vida.	

TALLER 3: -INDAGACIÓN-

- Objetivo: Indagar sobre la comprensión teórica de la población directa en aspectos como: circo social, habilidades para la vida y la relación entre ambas.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Descripción	Recursos
Conocer la información que la población directa maneja sobre habilidades para la vida	Bienvenida	5 minutos	Se da la bienvenida a las participantes, se les explica el objetivo de esta sesión y se explica cuál será la dinámica con la herramienta virtual.	-
	Dinámica de presentación	10 minutos	La dinámica consiste en presentar a un compañero o compañera y decir una habilidad para la vida que identificamos en él o ella y por qué	-
	¿Qué son habilidades para la vida?	20 minutos	Se realiza la presentación de las imágenes que cada persona trajo como asignación.	Padlet Google

	La habilidad en la técnica	20 minutos	Describen un ejercicio que suelen realizar en clases, donde consideren que están potenciando una habilidad para la vida y explican el porqué. Se escribe en un papel o en un Word para proyectarlo al resto. Pueden abordar adicionalmente si consideran que el abordaje de habilidades para la vida ha tenido impacto en alguna persona estudiante.	
	Construyo en colectivo	15 minutos	Cada persona va a sumar una frase o palabra para construir un concepto general de habilidades para la vida. (Al final este concepto se transcribe y será insumo para validarlo cuando concluya del proceso de talleres y realizar una comparación del antes y después.)	Pizarra interactiva
	La importancia de las HPV	10 minutos	En la herramienta Woodclap se realizarán una serie de preguntas que todas las personas deberán contestar. Es un test en línea que permitirá validar conceptos sobre H.P.V.	Woodclap
Realizar un cierre de la sesión	Cierre	5 minutos	Se realiza un cierre de la sesión y se agradece la participación. Se asigna la tarea siguiente que será	

			llenar el formulario y enviar un ejemplo de su planificación de clase.	
--	--	--	--	--

Referencias Bibliográficas

- Greenwood, D. (2000) De la observación a la investigación-acción participativa: Una visión crítica de las prácticas antropológicas. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/27587892> De la observacion a la investigacion-accion participativa Una vision critica de las practicas antropológicas
- Pichardo, A. (1997). *Planificación y programación social*. Costa Rica: Lumen/Hvmanitas.
- Volio, R. (2008). *Género y cultura en la planificación del desarrollo*. Fundación Canaria para el Desarrollo Social (FUNDESCAN)

Anexo 3: Instrumento utilizado en el cuestionario en línea, aplicado a la población directa participante del proceso diagnóstico.

Circo para la vida

El presente formulario está dirigido a personas facilitadoras de procesos dentro de la Escuela de Danza, Teatro y Circo Social del Parque La Libertad. La información que usted brinde será utilizada como insumo para el diagnóstico inicial del Proyecto: Circo para la vida, un Trabajo Final de Graduación que busca brindar insumos y herramientas para el trabajo de habilidades para la vida desde el circo y arte social.

No existen respuestas acertadas o incorrectas, por lo que se le agradece total transparencia y honestidad en sus aportes, no es necesario buscar información adicional para contestar las preguntas.

Información personal

1. Nombre completo

2. Curso que facilita en la Escuela de Danza, Teatro y Circo Social del Parque La Libertad

3. ¿Cuál es su formación académica?

4. ¿Tiene alguna otra formación en educación no formal?

5. ¿Cuenta con alguna formación respecto al tema de pedagogía o educación?

6. ¿Hace cuánto facilita procesos en el Parque La Libertad?

7. ¿Cuál considera es su mayor fortaleza como persona facilitadora de procesos?

8. ¿Cuál considera es un aspecto de mejora en el que debe trabajar como persona facilitadora de procesos?

Sobre circo/arte social

9. ¿Qué entiende por circo/arte social?

10. ¿Ha recibido capacitaciones sobre circo/arte social? Si su respuesta es positiva, especifique cuál ha sido esa capacitación en la casilla "otros"

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Otro: _____

11. ¿Cuando ingresó al Parque La Libertad recibió algún proceso de inducción sobre la metodología de los cursos o sobre Circo/arte social? Si su respuesta es positiva, especifique en la casilla "otros"

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Otro: _____

12. ¿Conoce el método tándem de intervención? Si su respuesta es positiva, añada una breve definición en la casilla "otros"

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Otro: _____

13. ¿Cuál considera que es el objetivo del circo/arte social?

14. ¿Cómo aplica el circo/arte social desde la disciplina que facilita en los talleres de la Escuela de Danza, Teatro y Circo Social del Parque La Libertad?

Sobre los cursos que imparte

15. ¿Cuando planifica los cursos, qué elementos contempla como parte del circo/arte social en sus cursos?

16. ¿Qué objetivos integra dentro de la planificación que realiza para los cursos?

17. ¿Cuál es la duración de los cursos que imparte?

18. ¿Cuál es la cantidad de población que asiste a los cursos que imparte?

19. ¿Cuál es el rango de edad de las personas que asisten a los cursos que facilita?

20. ¿Realiza un diagnóstico de las personas que asisten a sus cursos?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

21. Si realiza el diagnóstico, ¿qué datos recopila en él?

22. ¿Existe algún acompañamiento o espacio de reunión para compartir su trabajo con el resto del equipo docente?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Sobre habilidades para la vida

23. ¿Qué son habilidades para la vida?

24. Mencione al menos tres habilidades para la vida que considera importantes

25. ¿Conoce los enfoques que existen para el abordaje de habilidades para la vida?

26. ¿Considera que las habilidades para la vida tienen relación con el circo/arte social?
¿Por qué?

27. ¿Cómo pueden trabajarse las habilidades para la vida desde los cursos que imparte desde la Escuela de Danza, Teatro y Circo Social del Parque La Libertad?

Necesidades, insumos y aportes desde el proyecto "Circo para la vida"

28. ¿Qué necesidades identifica sobre sus conocimientos respecto a circo/arte social y habilidades para la vida?

29. ¿Qué insumos considera necesarios para aplicar el arte/circo social en los cursos que facilita?

30. ¿En qué temas considera necesaria mayor capacitación para desempeñarse mejor en su trabajo como persona facilitadora de cursos?

31. ¿Cómo podría aportarle este proyecto a su trabajo?

Sobre la población que asiste a los cursos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo Social del Parque La Libertad

32. ¿Qué necesidades, respecto a habilidades para la vida, identifica en la población que asiste a los cursos de la Escuela de Danza, Teatro y Circo Social del Parque La Libertad

33. Si tuviese que describir en una palabra a la población con la que trabaja, ¿cuál sería?

Anexo 4: Tabla comparativa de enfoques de planificación

Enfoque	Descripción	Elementos que utiliza	Ventajas	Desventajas
Marco Lógico	La Metodología de Marco Lógico es un método orientado a la solución de problemas específicos. Por ello, el método tiene tres grandes fases: en la primera, se identifica el problema a resolver, por medio de un diagnóstico sistémico amplio, que permita establecer las causas del problema y por qué no ha logrado ser resuelto; en la segunda fase, se construye un modelo sistémico que expresa las condiciones lógicas de toda índole que deben cumplirse para que el problema se resuelva; y en la tercera fase, se construye un instrumento gerencial que registra la estrategia de solución, en la forma de una matriz de objetivos secuenciales que deben alcanzarse. En	Matriz de Marco Lógico Árbol de problemas Árbol de soluciones	Brinda un formato que permite tener una lógica clara del proceso Facilita la conceptualización y planificación en torno a objetivos Es sencillo y fácil de utilizar Es estándar	Es estático Se enfoca en procesos cuantitativos Presenta rigidez Invisibiliza efectos no esperados No cuenta con herramientas ante un eventual cambio No estimula la participación

	esta tercera fase, se incorporan los indicadores necesarios para mantener el seguimiento y control sobre la gestión de la solución. (ILPES, 2011)			
Calidad Total	<p>Calidad asociada a la satisfacción de clientes. Se enmarca en la mejora de productos o servicios.</p> <p>La calidad es definida como un proceso de mejora continua que se produce dentro de una organización y de ésta con su entorno, con el fin transformar los insumos en productos o servicios. El proceso se inicia con la recepción de la demanda o detección de las necesidades y finaliza con las respuestas dadas para satisfacerlas. Para tal fin la organización precisa de trabajadores, infraestructuras, recursos, formación, protocolos, procesos de coordinación y de un entorno profesional con calidad de vida laboral. (Barranco)</p>	Normas ISO	<p>Permite conocer efectividad.</p> <p>Permite conocer el valor público de un producto o bien social.</p> <p>Se basa en estándares de calidad de un servicio.</p>	<p>Se basa en estándares de calidad que no permiten medir aspectos sociales subjetivos.</p> <p>No permite contemplar los hechos sociales y la dinámica cambiante.</p> <p>Se centra en el cliente y producto.</p>

Teoría del Cambio	Una teoría de cambio representa en un amplio análisis de una situación que requiere modificarse a fin de alcanzar un cambio positivo. Este enfoque de comprensión e intervención en la realidad parte de una Visión de Éxito (Cambio de Largo Plazo, Imagen Objetivo, o Macro Cambio) e identifica un conjunto de resultados primarios, secundarios, terciarios, etc. (todos ellos precondiciones “unos de otros”) que articuladamente permiten alcanzar el cambio de largo plazo deseado. (Ortiz y Rivero, 2007)	Cambio social, ruta del cambio, indicadores, suposiciones. Visión de éxito, precondiciones, intervenciones, y supuestos. Lienzo de proyecto.	Permite dar seguimiento a las causas Valora desde la propuesta Contempla el cambio y los aspectos sociales de una dinámica cambiante.	No parte de la problemática sino de la posibilidad No es tan sencilla de explicar Al valorar la parte subjetiva de los actores puede incurrir en error.
Gestión para Resultados	MIDEPLAN la define como una estrategia de gestión que se centra en el logro de los objetivos para el desarrollo y los resultados (productos, efectos e impactos) y se rige por principios como eficacia-calidad, transparencia,	Utiliza herramientas del ML como árbol de problemas y matriz de indicadores.	Actualmente lo trabajan las instituciones públicas. Busca mejorar la eficiencia y eficacia en el sector público.	Busca el trabajo por un resultado, no por un proceso. Dificulta la medición de lo cualitativo.

	integralidad, participación ciudadana, continuidad y fomento del aprendizaje.			Se enfoca en la planificación a largo plazo.
Planificación social	<p>Es un proceso y sistema compuesto por etapas que conllevan el análisis de una problemática y sus posibles soluciones para conseguir la “imagen-objetivo”. (Pichardo, 1997)</p> <p>La planificación trata de cómo hacer las cosas, de cómo llevar a cabo la estrategia seleccionada, cuándo hacerlo, con qué recursos, con quiénes y en qué período de tiempo. La planificación es, en primer lugar, un proceso sistemático por lo que su diseño y ejecución requieren tiempo: tiempo para recoger información y diseñarla, y tiempo para ejecutar y posteriormente, evaluar lo planificado. La planificación es, en segundo lugar, un proceso dinámico, no</p>	<p>Se basa en el diagnóstico, la formulación, la ejecución, la evaluación y el ajuste.</p> <p>Contempla indicadores y riesgos.</p>	<p>Permite valorar los escenarios sociales, los actores involucrados, así como las posibilidades de cambio de acuerdo al contexto y las fuerzas sociales.</p> <p>Contempla aspectos como el enfoque de género y la participación.</p>	<p>La complejidad de los procesos sociales no es controlable.</p> <p>No es un enfoque utilizado en la actualidad por las instituciones públicas.</p>

	<p>es estática, se puede ir modificando en la medida en que cambia la realidad social que se quiere transformar y su entorno. (Volio, 2008)</p>			
--	---	--	--	--

Anexo 5: Trabajos Finales de Graduación consultados, por orden alfabético.

Proyecto	Disciplina	Estructura de presentación del proyecto	Otras anotaciones
<p>Berenzón, M. (2013) Acciones didácticas para el abordaje de factores relacionados con la inteligencia emocional y habilidades sociales cognitivas y personales, desde la promoción de la salud y educación para la salud, en el escenario escolar del Colegio Técnico Profesional Uladislao Gámez Solano.</p>	<p>Salud Pública</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación 2. Descripción 3. Objetivos 4. Conceptos clave 5. Sesiones 	<p>Cada sesión tiene una ficha con objetivo, población a la que va dirigida, lugar y tiempo. Posteriormente describe una a una las actividades.</p>
<p>Fonseca, A. (2019). Proyecto de formación en Participación Ciudadana</p>	<p>Trabajo Social</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre 2. Propuesta de logo 	<p>Los objetivos del TFG y del proyecto son distintos.</p>

para personas jóvenes de la Municipalidad de Desamparados.		<ol style="list-style-type: none"> 3. Introducción 4. Objetivos del proyecto 5. Etapas del proceso 	La oferta de formación solo contempla una malla que contiene el propósito del módulo, unidades temáticas y criterios de desempeño. No desarrolla los materiales a utilizar
González, M. (2018). Diseño del Programa de Voluntariado para el Fortalecimiento de la Gestión Social de la Fundación Infantil Ronald McDonald.	Trabajo Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre 2. Resumen del programa 3. Análisis de actores 4. Justificación 5. Objetivos 6. Descripción de las actividades 7. Recursos 8. Marco Lógico 	Los objetivos del TFG y del proyecto son distintos.
Gutiérrez, M. (2019). Construyendo Feminismos Comunitarios: Participación política de las mujeres de la Coordinadora Norte Tierra y Libertad.	Trabajo Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ficha de identificación 2. Operacionalización del proyecto: 3. Organización de los ejes del proyecto 4. Módulos 	Propuesta de módulos (en anexos) Módulos con: introducción del módulo, sesiones con objetivo, fecha, lugar, duración.

		<ol style="list-style-type: none"> 5. Matriz de actores 6. Cronograma 7. Propuesta de sistematización 	
Ramírez, F.; Chinchilla, O. y Ruiz, G. (2003). Promoción de la salud mental: un medio para prevenir las conductas violentas en los niños y las niñas de la Escuela de Patio de Agua, Coronado.	Trabajo Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación 2. Objetivos del modelo 3. Fundamento teórico conceptual 4. Estrategia metodológica 5. Instrucciones generales para facilitadoras 6. Talleres 7. Instrumentos y materiales utilizados 	
Ríos, M. (2018). Propuesta de capacitación desde la pedagogía teatral con perspectiva inclusiva, para la población adulta con diversidad funcional de la Asociación Pro-Niño y Adulto Excepcional (APNAE) para la disminución de sus necesidades formativas.	Administración de la Educación No Formal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción 2. Fundamentación conceptual 3. Grupos formativos 4. Sobre las actividades y estrategias pedagógicas 5. Evaluación y seguimiento 6. Diseño de la propuesta 	Presentación por unidades didácticas. Cada unidad trae objetivos y contenidos únicamente. Posteriormente trae una tabla de plan anual que desglosa recursos, indicadores de evaluación. Es un planeamiento sencillo

<p>Solórzano, P. (2014) Juguemos para convivir: desarrollo de habilidades sociales por medio del juego para resolver conflictos en la población escolar del Hogar Madre de Dios Sagrada Familia.</p>	<p>Trabajo Social</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación 2. Descripción del proyecto 3. Justificación 4. Marco Institucional 5. Objetivos 6. Usuaris 7. Localización 8. Estructura organizativa del proyecto 9. Especificación operacional (etapas) 10. Estrategia de ejecución 	<p>Talleres (hace una descripción de cada taller en una malla de planificación)</p>
<p>Sotela, G. (2013) Guía cognitivo conductual emocional para la adquisición de habilidades sociales y estrategias de afrontamiento en mujeres con cáncer papilar de tiroides de la gran área metropolitana.</p>	<p>Psicología</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción 2. Objetivos 3. Uso de la guía 4. Sesiones por unidad 	<p>Presenta una guía interactiva para la población que contiene una serie de actividades y juegos para que la persona realice</p>

Anexo 6: Mallas metodológicas utilizadas para los talleres.

Sesión 1: Acercamiento

Fecha: 22 de mayo de 2020

Duración: 1:15 minutos

Objetivo: Realizar un primer acercamiento con la población directa que permita el conocimiento de sus sentires, percepciones e impresiones sobre el trabajo que realizan en el Parque La Libertad.

Descripción de la sesión: En este primer taller, se realizaron 4 de las seis actividades propuestas, debido al factor tiempo. Se inició con una bienvenida y presentación en PowerPoint para exponer los alcances pretendidos con el Trabajo Final de Graduación y con los talleres. Posteriormente se realizó una actividad de presentación a través de una pizarra de zoom para valorar el nivel de conocimiento entre las personas participantes. Posteriormente se le solicitó a cada persona realizar un dibujo de sí misma donde identificara sus potencialidades y aspectos de mejora. Finalmente se realizó la asignación de la tarea para la siguiente sesión sobre la creación de un cuento en la plataforma “Storyjumper” que identificara una situación grupal en sus clases, sobre el trabajo de alguna habilidad para la vida.

<u>Sesión 1: Acercamiento</u>				
Fecha: 22 de mayo de 2020	Objetivo: Realizar un primer acercamiento con la población directa que permita el conocimiento de sus sentires, percepciones e impresiones sobre el trabajo que realizan en el Parque La Libertad.			
Duración: 1:15 minutos				
Objetivo específico	Actividad	Tiempo	Descripción	Recursos

Conocer a las personas facilitadoras de los cursos del Parque La Libertad	Bienvenida	5 minutos	Se da la bienvenida a las personas participantes, se les explica el objetivo de esta sesión y se explica cuál será la dinámica con la herramienta virtual.	-
	Dinámica de presentación	5 minutos	Deben pensar en una frase que suelen decir, un gesto o alguna cuestión por la que le identifican (por ejemplo, las clases que brindo). Lo deben escribir en la pizarra interactiva y luego la facilitadora irá leyéndolas, cuando lo diga en voz alta, irán diciendo quién es esa persona.	Pizarra zoom
	Presentación del taller	20 minutos	Se realiza una presentación general sobre el proyecto de TFG, lo que pretende, sus alcances y proceso.	PPT
	Me dibujo	20 minutos	En un papel o en un Word dibujan su silueta. Con letras rojas escriben en qué parte identifican su mayor potencial como persona facilitadora de talleres. En letras verdes, escriben qué es lo que tienen para aportar a la población con la que trabajan. En letras naranjas, escriben un aspecto de mejora que reconocen de sí como personas facilitadoras. Se comparte con el resto.	-

Conocer las expectativas/aportes de las y los participantes al proceso de TFG	La canción/poema de las expectativas/inquietudes	10 minutos	Escriben con el ritmo de la canción que da la Facilitadora dos estrofas. En la primera reflejarán lo que creen que se aprenderá en este proceso o los aportes que les traerán. En una segunda estrofa escriben qué tienen para aportar a este proceso.	Canción
Generar una devolución y asignar una tarea para envío	La historia de mi trabajo	5 minutos	Tarea: Van a realizar un cuento en la aplicación Storyjumper sobre alguna experiencia de su trabajo en la que se hayan sentido satisfechas/os con su trabajo y que consideren que generó un cambio positivo en una persona que asiste a los talleres. Este se deberá enviar a la Facilitadora en el transcurso de 15 días.	Storyjumper
Realizar un cierre de la sesión	Cierre	5 minutos	Se realiza un cierre de la sesión y se agradece la participación	

Sesión 2: Indagación

Fecha: 22 de mayo de 2020

Duración: 1:15 minutos

Objetivo: Indagar sobre la comprensión teórica de la población directa en aspectos como: circo social, habilidades para la vida y la relación entre ambas.

Descripción de la sesión: En dicha sesión se tuvo una serie de dificultades por el acceso tecnológico y de conexión, lo que entorpeció el cumplimiento de todas las actividades a cabalidad. Se realizó una bienvenida y explicación del objetivo del taller, posteriormente se analizaron los cuentos creados de tarea (ver anexo #10) y se llevó a cabo una actividad con la plataforma Padlet (ver anexo #11) para analizar el cuento de otra persona y las valoraciones sobre sus aportes y relación con habilidades para la vida y el circo social. Se extrajo un concepto grupal sobre ambos términos a través de Wooclap.

<u>Sesión 2: Indagación</u>				
Fecha: 22 de mayo de 2020		Objetivo: Indagar sobre la comprensión teórica de la población directa en aspectos como: circo social, habilidades para la vida y la relación entre ambas.		
Duración: 1:15 minutos				
Objetivo	Actividad	Tiempo	Descripción	Recursos
Conocer la información que la población directa	Bienvenida	5 minutos	Se da la bienvenida a las personas participantes, se les explica el objetivo de esta sesión y se explica cuál será la dinámica con la herramienta virtual.	-

maneja sobre el circo y arte social	Dinámica de presentación	10 minutos	(Asignación previa en la convocatoria del taller) Con el objeto que eligieron, se presentan y mencionan porqué tiene una relación directa con su trabajo y qué significa para cada uno/a.	Elementos que traerán las personas participantes
	El glosario común	40 minutos	En la herramienta Padlet, se colocarán diferentes conceptos que se utilizan desde el circo/arte social, así como habilidades para la vida, en el abordaje de la metodología. Cada persona deberá ingresar al muro y colocar una definición de cada uno de los conceptos, así como una imagen que considere representa ese concepto. Cuando finalicen se realizará una lectura de cada concepto y se llegará a una definición común que manejaremos como grupo. Se realiza un collage de imágenes grupal.	Padlet Google
Realizar un cierre de la sesión	Cierre	5 minutos	Se realiza un cierre de la sesión y se agradece la participación. Se asigna la tarea siguiente que será llenar el formulario para validar algunos conceptos relevantes	

Sesión 3: Validación

Fecha: 23 de julio de 2020

Duración: 1:15 minutos

Objetivo: Validar los aportes recopilados en las sesiones anteriores y el cuestionario, para la construcción del diagnóstico situacional.

Descripción de la sesión: Para esta sesión se utilizaron los insumos recuperados en las dos sesiones y el cuestionario realizado a través de Google Forms (ver anexo #1). Se creó un documento en Canva para presentar los principales ejes y conceptos analizados (ver anexo #2). Posterior a la presentación de resultados, se abrió el espacio para las personas participantes con el propósito de intercambiar sus impresiones y comentarios. En esta sesión, ellas validaron la información recopilada para proceder a la siguiente fase del diagnóstico. Las personas formadoras refirieron sentirse identificadas con lo recuperado y con ansias sobre la formulación del proyecto, ya que permitirá una mejora en su desempeño como personas facilitadoras.

<u>Sesión 3: Validación</u>				
Fecha: 23 de julio de 2020		Objetivo: Validar los aportes recopilados en las sesiones anteriores y el cuestionario, para la construcción del diagnóstico situacional.		
Duración: 1:15 minutos				
Objetivo	Actividad	Tiempo	Descripción	Recursos
Presentar el documento con los principales	Bienvenida	5 minutos	Se da la bienvenida a las participantes, se les explica el objetivo de esta sesión y se explica cuál será la dinámica del proceso en adelante.	-

resultados para su validación	Presentación de resultados preliminares	50 minutos	Se realiza una presentación de canva con los principales resultados de talleres y cuestionario en línea.	Canva
Realizar un cierre de la sesión	Cierre	5 minutos	Se realiza un cierre de la sesión y se agradece la participación.	

Anexo 7: Resultados presentados al equipo facilitador en sesión de taller #3



SOBRE LAS PERSONAS FACILITADORAS

Se realizaron distintas preguntas en los talleres así como en la encuesta que brindaron los siguientes resultados:

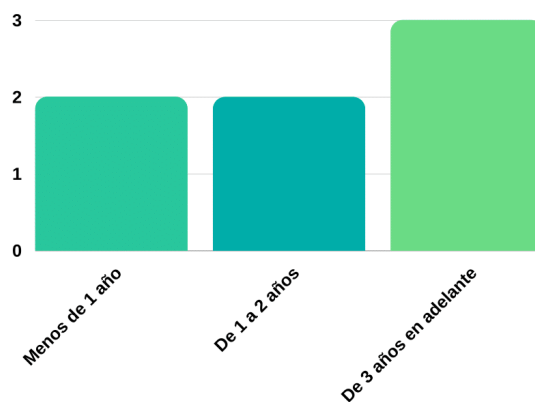
Fortalezas de sí mismas/os

- COMPROMISO
- EMPATÍA
- ESCUCHA
- JOVIALIDAD
- CREATIVIDAD
- FORMACIÓN ACADÉMICA
- FACILIDAD DE PALABRA
- CAPACIDAD PARA LA ENSEÑANZA Y SUS RESULTADOS ADAPTABILIDAD
- ENERGÍA
- ACTITUD

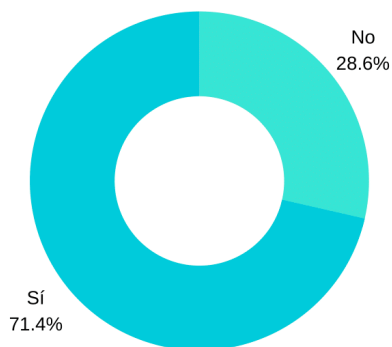


SOBRE LAS PERSONAS FACILITADORAS

TIEMPO DE TRABAJAR EN EL PARQUE LA LIBERTAD



FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA

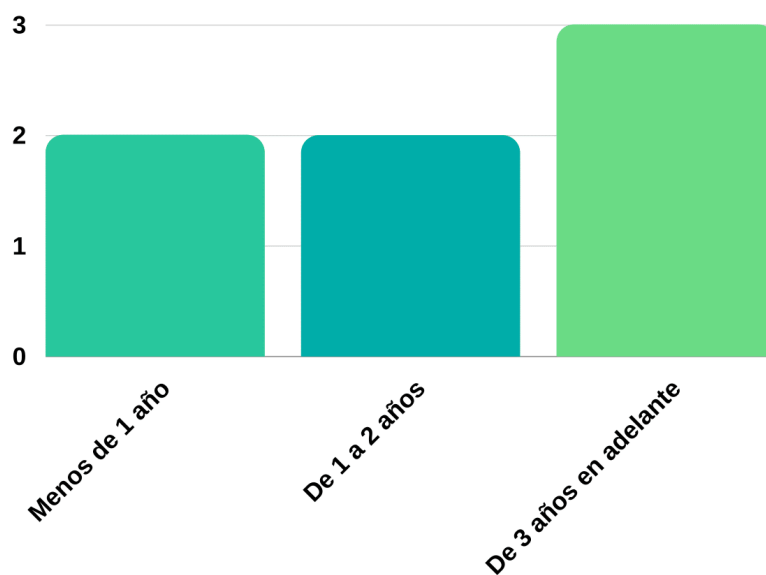


ALGUNAS EXPERIENCIAS:

DOCENCIA
CIRCO SOCIAL
METODOLOGÍAS EN DANZA

SOBRE LOS CURSOS

TIEMPO DE TRABAJAR EN EL PARQUE LA LIBERTAD



DURACIÓN DE LOS CURSOS

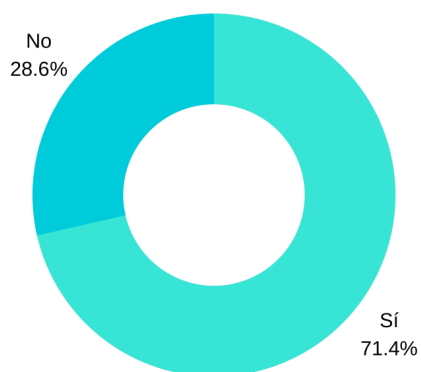
32 SESIONES

10 MESES

1:30 HORAS - 2:00 HORAS

SOBRE LOS CURSOS

DIAGNÓSTICO



RANGO DE EDADES

DE 4 A 6
DE 7 A 13
DE 8 A 13
DE 12 A 25
DE 17 A 35
DE 16 A 28

CANTIDAD DE ESTUDIANTES

25 PERSONAS
17 PERSONAS
15 PERSONAS
DE 10-15 PERSONAS
10 PERSONAS

ASPECTOS DEL DIAGNÓSTICO

ASPECTOS COGNITIVOS, SOCIOAFECTIVOS Y PSICOMOTORES.
EDAD, INTERESES, GUSTOS
NOMBRE, RESIDENCIA, EXPERIENCIA PREVIA, EXPECTATIVAS
HABILIDADES DE LA MOTORA GRUESA Y FINA
CAPACIDAD DE TRABAJAR EN GRUPO
EXPRESIÓN CORPORAL Y VOCAL

ASPECTOS DE MEJORA



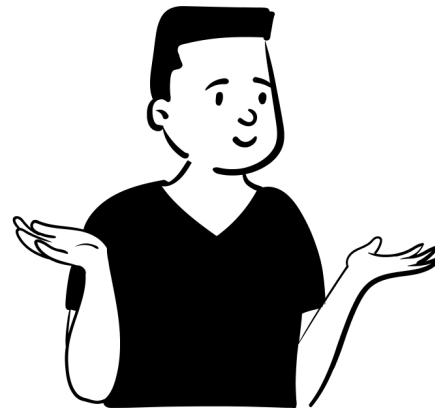
LO QUE TIENEN PARA APORTAR



EXPERIENCIA
CREATIVIDAD

EMPATÍA

AMOR



LUCHA

FUERZA

ESCUCHA



05

SOBRE HABILIDADES PARA LA VIDA

Se denota que en su mayoría todas las personas tienen un acercamiento al tema o una noción básica sobre sus principios

Construcción de un término grupal

Desarrollo del aprendizaje emocional y psicosocial, por medio de una serie de herramientas, aptitudes y capacidades para enfrentar los retos de la vida

Muro de palabras: conceptos individuales

acatando actual adversas ambito ayudan blandas con diariamente enfrentar fisicas **habilidades**
herramientas intra manejar mayor **permiten persona** personal
psicologicas rodean **situaciones** sobrellevar sobrevivir social **vida**

CUENTOS

- Manejo de tensiones y estrés
- Autoconocimiento y empatía
- Perseverancia ante las dificultades para lograr los sueños o aspiraciones
- Tolerancia a la frustración con la creatividad y la expresión para generar comunidad
- Escucha activa, empatía, comprensión
- Trabajo grupal y en equipo
- Confianza hacia el grupo y conciencia de cuidado de las demás personas
- Comunicación
- Comprender la realidad de otras personas nos ayuda para la tolerancia y respeto
- Facilidad y deseo de hablar y comunicarse



SOBRE CIRCO SOCIAL

muro de palabras: concepto



¿método tándem?

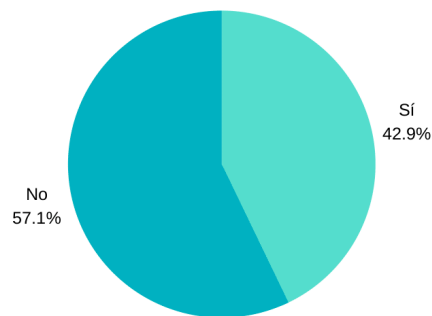
SOBRE CIRCO SOCIAL

Sobre las capacitaciones

En su totalidad refieren haberla recibido. Algunas experiencias:

- Escuela de Danza, Teatro y Círculo Paque La Libertad
- Talleres de circo social departe de la EDTC del PLL
- Talleres con otros profesores del parque
- Circo social de Cirque du monde

Proceso de inducción:

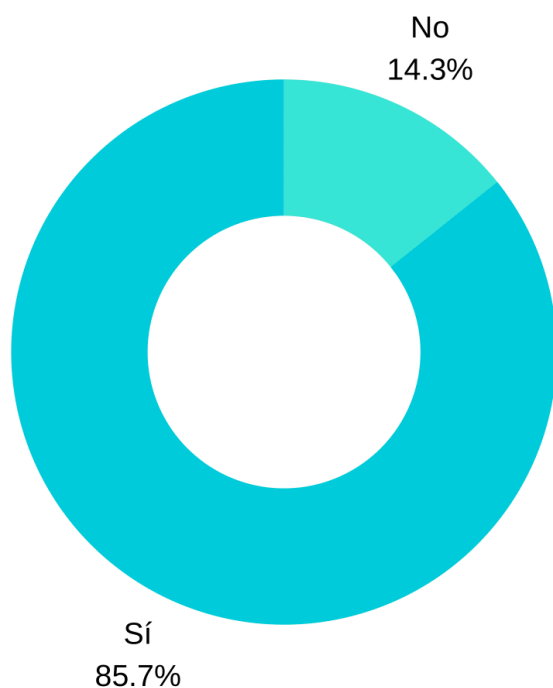


Material didáctico

Circo Social

SOBRE CIRCO SOCIAL

¿Relación Arte social y HpV?



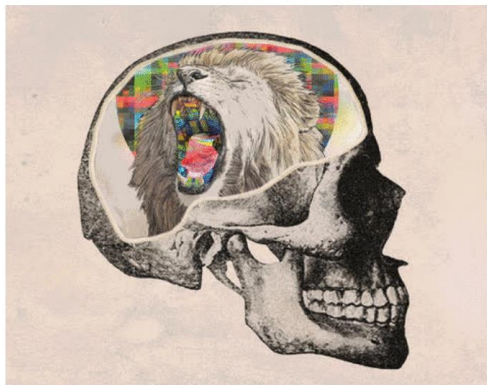
Algunas impresiones

- Son todas aquellas habilidades que se practican en sociedad.
- Tiene por objetivo potenciar las habilidades por medio del arte
- Se comparten conocimiento con seres integrales.
- Búsqueda de bienestar integral que se da en el salón, como un herramienta que mejora las relaciones cotidianas y personales
- Busca entender muchos aspectos de los seres humano
- Las habilidades para la vida están dentro de estos aspectos necesarios para realizar las disciplinas
- En el circo como el la vida todas las personas son diversas lo cual es una metáfora que enseña a ser seré más tolerantes y empáticos

¿HABILIDADES PARA LA VIDA Y ARTE?

DINÁMICAS **TEMÁTICAS** **SIGNIFICACIÓN**

ACOMPañAMIENTO



SUPERACIÓN

LÚDICO

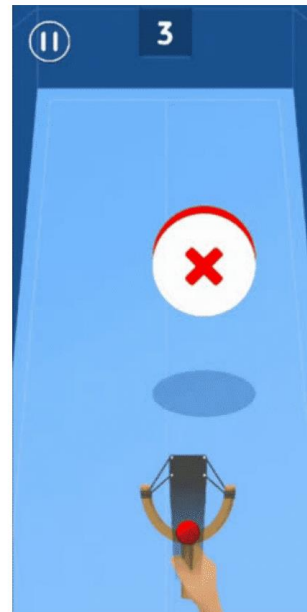


CREATIVIDAD

TÉCNICA



TRANSMITIR



OBJETIVOS



TEORÍA

FUNDAMENTO **VIDA**

NECESIDADES DE LAS PERSONAS FACILITADORAS

HERRAMIENTAS

TEMÁTICAS

INCLUSIÓN

ASPECTOS SOCIALES

ENSEÑANZA CREATIVA

ACERCAMIENTO

PROGRESIONES

INTELIGENCIA EMOCIONAL



SOBRE LA POBLACIÓN

NECESIDADES DE LA POBLACIÓN:

- **Conocimiento de sí mism@s**
- **Solidaridad**
- **Socialización, expresividad, autoconfianza, autoestima, trabajo en equipo, verbalización, seguridad**
- **Capacidad de atención y concentración**
- **Amor propio, Empatía, solidaridad**
- **Respeto**
- **Son personas con discapacidad por los los procesos son diferentes y las habilidades para la vida se abordande diferentes maneras**

SOBRE LA POBLACIÓN

EN UNA PALABRA...



HAMBRIENTA ...

DIVERSIDAD

DIVERSA

ENCANTADORA

AMOR

LUCHADORES

HERMOSA



Anexo 8: Materiales para talleres

Taller 1

Actividad 5: Leyes con lupa

Legislación	Fecha de aprobación	Referente a la cultura	Referente a la educación
Declaración Universal de los Derechos Humanos	Diciembre de 1948	<p>Artículo 22</p> <p>Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.</p> <p>Artículo 27</p> <p>1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a</p>	<p>Artículo 26</p> <p>1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.</p> <p>2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y</p>

		participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.	promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
Convenio Centroamericano sobre la Unificación Básica de la Educación: Ley N.º 3726	16 de agosto de 1966.		<p>Artículo 1º.- La educación es función primordial del Estado, y éste debe ofrecer el máximo de oportunidades para adquirirla. Toda persona, en Centroamérica, tiene derecho a recibir los beneficios de la educación</p> <p>Artículo 3º.- Sin perjuicio de la atención que requiere la totalidad de los niveles educativos, los sistemas de educación, en Centroamérica, darán preferencia al desarrollo horizontal y vertical de la escuela primaria, así como a la educación de adultos.</p> <p>Artículo 5º.- Los Estados signatarios reconocen la necesidad de que la educación se base en el planeamiento integral. En tal virtud, deben fortalecer los servicios de planeamiento integral de la educación, articulados con la planificación económica y social, a nivel nacional.</p> <p>Artículo 12.- Son fines de la educación en Centroamérica:</p> <p>1) Proporcionar al educando los conocimientos y desarrollarle habilidades, hábitos y actitudes que le permitan contribuir eficientemente al desarrollo económico y social de su comunidad.</p>

			<p>2) Desarrollar armónica e integralmente al educando.</p> <p>3) Formar ciudadanos para el ejercicio efectivo de la democracia, como organización política y sistema de vida, en que se concilien los intereses individuales con los de la sociedad.</p> <p>4) Capacitar al educando para que aprenda por sí mismo a desarrollar su espíritu crítico y a desenvolver su propia personalidad.</p> <p>5) Establecer la unidad que debe existir entre los conocimientos sistemáticos impartidos por la escuela y las necesidades y exigencias de la vida.</p> <p>6) Fomentar el espíritu centroamericano y formar conciencia del destino común de los pueblos del Istmo.</p> <p>7) Conservar y ampliar la herencia cultural del hombre centroamericano, a efecto de crear o seleccionar los sistemas educativos que más se adecúen a su idiosincrasia.</p>
Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y	11 de diciembre de 1968.	Artículo 11. Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y	<p>Artículo 13</p> <p>1. Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe</p>

Culturales: Ley N.º 4229		<p>proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural.</p> <p>Artículo 15</p> <p>1. Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a:</p> <p>a) Participar en la vida cultural</p>	<p>fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.</p>
Convención Americana sobre los Derechos Humanos: Pacto de San José,	22 de noviembre de 1969	<p>Artículo 26. Desarrollo Progresivo</p> <p>Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados.</p>	
Convención sobre los Derechos del Niño: Ley N.º 7184	18 de julio de 1990	<p>Artículo 31</p> <p>1. Los Estados Parte reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su</p>	<p>Artículo 28</p> <p>1. Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho</p> <p>2. Los Estados Parte fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin</p>

		<p>edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.</p> <p>2. Los Estados Parte respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artísticas, recreativa y de esparcimiento.</p>	<p>de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.</p> <p>Artículo 29</p> <p>1. Los Estados Parte convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;</p> <p>d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.</p>
<p>Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones</p>	<p>16 de diciembre de 2010</p>	<p>Artículo 1 - Objetivos</p> <p>Los objetivos de la presente Convención son:</p> <p>a) proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales;</p>	<p>Artículo 10 - Educación y sensibilización del público</p> <p>Las Partes deberán:</p> <p>a) propiciar y promover el entendimiento de la importancia que revisten la protección y fomento de la diversidad de las expresiones culturales mediante, entre otros medios,</p>

<p>culturales: Ley 8916</p>		<p>e) promover el respeto de la diversidad de las expresiones culturales y hacer cobrar conciencia de su valor en el plano local, nacional e internacional;</p> <p>g) reconocer la índole específica de las actividades y los bienes y servicios culturales en su calidad de portadores de identidad, valores y significado;</p> <p>h) reiterar los derechos soberanos de los Estados a conservar, adoptar y aplicar las políticas y medidas que estimen necesarias para proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales en sus respectivos territorios;</p> <p>Artículo 7 - Medidas para promover las expresiones culturales</p> <p>1. Las Partes procurarán crear en su territorio un entorno que incite a las personas y a los grupos a:</p> <p>a) crear, producir, difundir y distribuir sus propias expresiones</p>	<p>programas de educación y mayor sensibilización del público;</p> <p>b) cooperar con otras Partes y organizaciones internacionales y regionales para alcanzar los objetivos del presente artículo;</p> <p>c) esforzarse por alentar la creatividad y fortalecer las capacidades de producción mediante el establecimiento de programas de educación, formación e intercambios en el ámbito de las industrias culturales. Estas medidas deberán aplicarse de manera que no tengan repercusiones negativas en las formas tradicionales de producción.</p>
-----------------------------	--	--	--

		<p>culturales, y tener acceso a ellas, prestando la debida atención a las circunstancias y necesidades especiales de las mujeres y de distintos grupos sociales, comprendidas las personas pertenecientes a minorías y los pueblos autóctonos;</p> <p>b) tener acceso a las diversas expresiones culturales procedentes de su territorio y de los demás países del mundo.</p> <p>2. Las Partes procurarán también que se reconozca la importante contribución de los artistas, de todas las personas que participan en el proceso creativo, de las comunidades culturales y de las organizaciones que los apoyan en su trabajo, así como el papel fundamental que desempeñan, que es alimentar la diversidad de las expresiones culturales.</p>	
--	--	---	--

		<p>Artículo 8 - Medidas para proteger las expresiones culturales</p> <ol style="list-style-type: none">1. Sin perjuicio de lo dispuesto en los Artículos 5 y 6, una Parte podrá determinar si hay situaciones especiales en que las expresiones culturales en su territorio corren riesgo de extinción, o son objeto de una grave amenaza o requieren algún tipo de medida urgente de salvaguardia.2. Las Partes podrán adoptar cuantas medidas consideren necesarias para proteger y preservar las expresiones culturales en las situaciones a las que se hace referencia en el párrafo 1, de conformidad con las disposiciones de la presente Convención.3. Las Partes informarán al Comité Intergubernamental mencionado en el Artículo 23 de todas las medidas adoptadas para enfrentarse con la	
--	--	--	--

		situación, y el Comité podrá formular las recomendaciones que convenga.	
Código de Niñez y Adolescencia de Costa Rica. Ley 7739		<p>Artículo 73</p> <p>Derechos culturales y recreativos. Las personas menores de edad tendrán derecho a jugar y participar en actividades recreativas, deportivas y culturales, que les permitan ocupar provechosamente su tiempo libre y contribuyan a su desarrollo humano integral, con las únicas restricciones que la ley señale. Corresponde en forma prioritaria a los padres, encargados o representantes, darles las oportunidades para ejercer estos derechos.</p> <p>Artículo 75°</p> <p>Infraestructura recreativa y cultural. El Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes y las corporaciones municipales establecerán las políticas necesarias y ejecutarán las acciones</p>	<p>Derecho a la Educación Artículo 56°- Derecho al desarrollo de potencialidades. Las personas menores de edad tendrán el derecho de recibir educación orientada hacia el desarrollo de sus potencialidades. La preparación que se le ofrezca se dirigirá al ejercicio pleno de la ciudadanía y le inculcará el respeto por los derechos humanos, los valores culturales propios y el cuidado del ambiente natural, en un marco de paz y solidaridad.</p> <p>Artículo 58°- Políticas nacionales. En el diseño de las políticas educativas nacionales, el Estado deberá: a) Garantizar educación de calidad e igualdad de oportunidades para las personas menores de edad. b) Fomentar los niveles más elevados del conocimiento científico y tecnológico, la expresión artística y cultural y los valores éticos y morales. c) Favorecer el acceso temprano a la formación técnica, una vez concluido el segundo ciclo de la educación general básica. d) Promover y difundir los derechos de las personas menores de edad. e) Estimular en todos los niveles el desarrollo del pensamiento</p>

		<p>pertinentes para facilitar, a las personas menores de edad, los espacios adecuados a nivel comunitario y nacional, que les permitan ejercer sus derechos recreativos y culturales.</p>	<p>autónomo, crítico y creativo, respetando la iniciativa y las características individuales del alumnado. f) Propiciar la inclusión, en los programas educativos, de temas relacionados con la educación sexual, la reproducción, el embarazo en adolescentes, las drogas, la violencia de género, las enfermedades de transmisión sexual, el sida y otras dolencias graves.</p>
--	--	---	---

Actividad 6: Sin enfoque, con enfoque

Actividad: Sin enfoque, con enfoque			
Característica/condición	Estado	1	2
Condición socioeconómica			
Acceso a la educación			
Acceso a recursos tecnológicos			
Condición de vivienda			

Acceso a actividades de recreación			
Tareas laborales/del hogar			
Participación en espacio de toma de decisiones			
Acceso a actividades culturales			

Taller 5

Actividad 3: Cada cosa con su cosa

Dimensión sociopolítica	Conciencia social	Proyecto político	Conciencia histórica	Sentido de justicia	Análisis de las relaciones de poder
Dimensión corporal	Conocimiento y respeto sobre su cuerpo y las transformaciones que vivencia	Atención y cuidado sobre el cuerpo	Exploración de la sexualidad	Manejo de su cuerpo y relación con otros cuerpos	Desarrollo motor

Dimensión ética- espiritual	Comprensión y crítica sobre los valores y normas sociales	Ejercicio de la libertad y autonomía	Motivaciones y ejercicio de la voluntad	Toma de decisiones éticas.	Autoconocimient o
Dimensión cognitiva	Desarrollo del razonamiento y el aprendizaje	Toma de decisiones	Comprensión de consecuencias	Análisis sobre la influencia de pares y la sociedad	Habilidades de pensamiento crítico
Dimensión de la identidad	Comprensión y ejercicio de la libertad	Sentido de pertenencia	Creación de su personalidad y propia expresión	Creación de cultura	Manejo de sí mismo
Dimensión creativa pensamiento creativo	Búsqueda de expresión artística	Desarrollo de su propia expresión	Capacidad imaginativa	Capacidad de soñar.	Empatía
Dimensión afectiva/emocional	Orientación de los afectos	Afectividad sana	Respeto por sí misma	Empatía	Habilidades de comunicación
Autorregulación	Autoestima	Manejo de emociones			

Actividad 4: Ejercicios de razonamiento

Ejercicio 1: Sopa de letras

R	U	O	O	M	T	M	Y	D	T	O	A	E
O	O	E	C	A	N	M	T	C	R	I	I	A
D	E	T	E	R	M	I	N	A	C	I	O	N
N	O	T	M	N	A	E	A	N	I	N	O	A
S	V	I	M	O	L	P	E	V	O	A	F	U
I	D	B	E	T	T	T	L	L	E	A	L	T
T	C	A	E	N	E	I	U	E	C	A	C	O
U	E	E	U	P	E	C	V	T	E	N	A	N
A	T	O	M	T	N	O	O	A	A	A	I	O
C	T	O	T	I	O	R	C	C	C	P	C	M
I	C	D	V	S	E	A	C	O	C	I	N	I
O	Ñ	C	O	N	T	E	X	T	O	E	O	A
N	A	A	C	A	I	D	N	A	N	T	O	N

D	G	A	N	R	V	N	M	E	I	A	S	Y
C	F	N	O	I	C	A	V	I	T	O	M	U
D	N	E	I	I	O	O	T	A	O	L	O	D
V	R	C	C	A	U	T	O	N	O	M	I	A
A	D	E	A	T	E	I	T	I	E	S	T	S
A	I	C	N	E	T	E	P	M	O	C	I	I
C	A	O	I	O	G	I	E	A	A	T	O	D
R	O	N	M	O	L	S	A	G	U	F	O	E
A	I	T	R	N	X	U	C	A	A	T	T	M
O	D	E	E	S	L	N	C	C	T	R	O	N
A	R	X	T	C	F	I	T	N	T	E	N	O
N	I	T	E	M	O	O	T	N	I	E	C	C
D	R	O	D	N	R	C	D	J	R	V	C	T

Palabras a buscar:

- AUTO DETERMINACION VINCULO
- MOTIVACION COMPETENCIA
- AUTONOMIA CONTEXTO FACTOR
- SITUACION

Crear la sopa
 Jugar y compartir

Modificar sopa

Cancelar

Ejercicio 2: Razonamiento matemático

6. Determina el valor que falta en la siguiente tabla

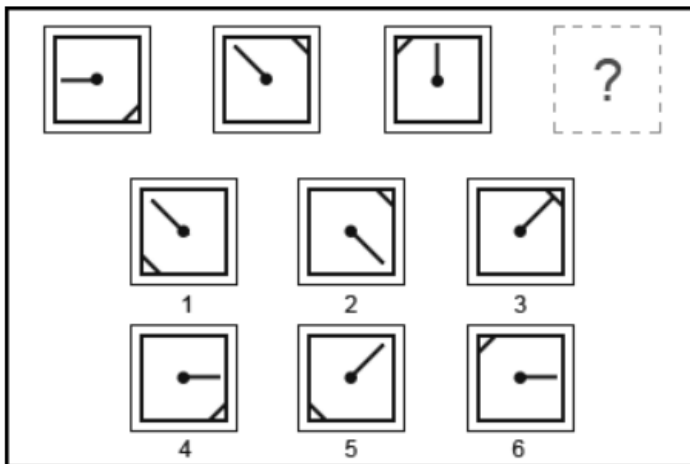
X	Y
1	3
3	7
4	
6	13

- (A) 8
- (B) 9
- (C) 10
- (D) 11
- (E) 12

Respuesta correcta: Opción B

Fuente: http://www.cem.itesm.mx/venalteccem/material_matematicas.pdf

Ejercicio 3: razonamiento abstracto



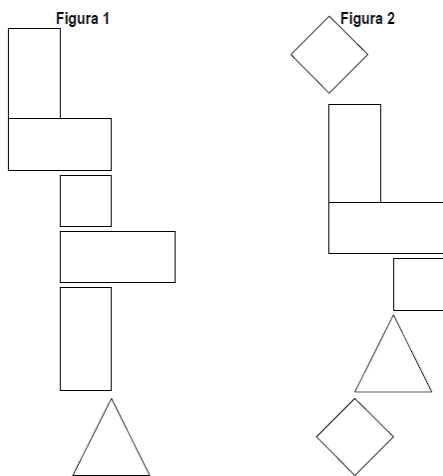
Respuesta correcta: número 5. Explicación: Cada figura de la serie está compuesto por 3 elementos, un cuadrado, una manecilla y una línea. El cuadrado no se altera a lo largo de la serie, mientras que la manecilla rota 45 grados en el sentido de las manecillas del reloj (se mueve a una esquina del cuadrado, luego al centro de un lado del cuadrado, etc.), y la línea diagonal se mueve

por las esquinas del cuadrado en sentido contrario a las manecillas del reloj. Siguiendo este razonamiento, la próxima figura debe ser la indicada con la opción 5.

Fuente: <https://www.nibcode.com/es/formacion-psicometrica/test-de-razonamiento-abstracto>

Taller 6

Actividad 3: Comunicación con figuras



Fuente: Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010. Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica. 2007. Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica de México.

Anexo 9: Compilación de herramientas digitales

Plataforma	Descripción
Kahoot	Plataforma gratuita que permite la creación de preguntas y respuestas
Google drive	Permite almacenar y compartir información, crear documentos de texto, formularios, pdf, entre otros
Padlet	Permite subir en un muro colectivo diferentes tipos de archivos como audio, video, imágenes y texto
Videoscribe	Videoscribe es una herramienta que permite realizar presentaciones
Jamboard	Jamboard es una pizarra digital que permite crear notas y movilizarlas
PiliApp	Es una ruleta que permite hacer elecciones al azar
Flipsnack	Permite construir una revista online
AppSorteos	Aplicación que permite realizar sorteos en una ruleta
SumoPaint	Permite construir dibujos o imágenes de forma libre
Canva	Programa de diseño para crear plantillas, presentaciones, infografías, entre otras
Prezi	Permite crear presentaciones interactivas
Genially	Programa de diseño para crear video, presentaciones, infografías, juegos
Educaplay	Plataforma interactiva para la creación de juegos online
Awwboard	Pizarra digital interactiva que permite que varias personas creen de manera sincrónica
Mural.ly	Página para la creación de murales interactivos de forma colectiva

Slido	Aplicación para crear una interacción con la audiencia, tiene distintas opciones como cuestionarios, nubes de palabras o preguntas
Sketchpad	Permite realizar dibujos online
Zoom	Plataforma digital para reuniones virtuales, permite la creación de salas de trabajo
Wordle	Permite crear nubes de palabras de forma interactiva
Puzzel.org	Aplicación para construir rompecabezas online

Anexo #10: Cuentos elaborados por el personal facilitador. (Uno de ellos fue elaborado en formato mp4 por lo que no puede adjuntarse)

Cuento 1:

<https://www.storyjumper.com/book/read/84840955/5ed982ae3fd26>

Cuento 2:

<https://www.storyjumper.com/sjeditor/edit/84878405/5eda5fc8b4086>

Cuento 3:

<https://www.storyjumper.com/book/read/84849305/5ed9bc3715749>

Cuento 4:

<https://www.storyjumper.com/book/read/84854005/5ed9b53865329>

Cuento 5:

Aconteció una vez, en un bello y lejano país, que lo reina de ese hermoso lugar, guardaba en su corazón una gran ambición, pero se sentía desconsolada porque nadie su ambición, en ese país complacía.

La reina de Irrut -abla, que así se llamaba, todos en ese país mucho la amaban. Su fama, belleza y candor, atravesó fronteras, hasta que llegó a oídos de un aventurero sultán.

El sultán, de Ligotocaluap, el anhelo de la reina se propuso realizar y como aventurero que era sin demora ni temor, emprendió un largo viaje hasta un lejano lugar.

En su alfombra mágica se sentó y a ella así le ordeno:

- vuela alfombra, llévame hasta ese lugar, donde se cumplen los sueños, donde la fantasía realidad se hace y la magia nos invita a soñar.

De inmediato la alfombra del suelo se levantó y como una estrella fugaz, a aquel lugar se dirigió. Tormentas, tempestades y vientos sobre el aventurero sultán cayó, pero nada lo detuvo porque propuesto en su corazón estaba, el anhelo de la reina cumplir como ella lo soñaba.

Muchos soles y lunas el sultán miró pasar y hasta que por fin un día al lugar logro llegar. De inmediato y sin demora la alfombra arrolló, a su hombro se la echó y se dispuso a buscar. Llegó a un mercado que más que un mercado un laberinto parecía, caminó por todas partes hasta que pudo encontrar lo que tanto quería. Primero fue el turbante verde con seis gemas de color rosa, es el turbante de onomásticos, muy difícil de hallar. Continuó con su búsqueda, la cuerda del propósito era urgente encontrar. Corredores del laberinto camino sin descanso y en cada tienda se detenía por si en algún rincón la cuerda veía. Siguió su búsqueda y al fin la pudo obtener.

Solo le faltaba la bola de cristal, donde se adivinan los sueños para hacerlos realidad. Descendió muchas gradas, traspasó muchas puertas, pregunto a muchos mercaderes, nada lo hacía rendirse y en medio de ánforas y vasijas, la bola de cristal la pudo encontrar.

Era de noche cuando el sultán de Ligotocaluap, todo lo que buscaba lo pudo encontrar. Al día siguiente, muy temprano en la mañana, su viaje de regreso emprendió sin demora. Calzó sus pies con las zapatillas de siete leguas, cubrió su cabeza con el turbante onomástico, su alfombra mágica extendió y sobre ella se sentó, la cuerda del propósito a su lado colocó y debajo de su chaleco multicolor, la bola de cristal. Muy fuerte y victoriosa su voz levanto y a la alfombra mágica así le ordenó:

- Vuela alfombra, vuela muy lejos, surca los aires como una saeta, llévame otra vez donde está mi reina porque ahora su anhelo, lo puedo cumplir. De inmediato la alfombra del suelo se levantó y como un cometa hasta Irrut-abela se dirigió. Cuenta la leyenda que por los cielos se mira, un surco

de plata que no se puede borrar, es la huella del vuelo del aventurero sultán, que, para realizar un sueño, puso todo su afán.

Sobre su cabeza muchos soles y lunas de nuevo pasaron y al palacio de Irrut-abla el sultán y su alfombra de nuevo llegaron.

La reina de Irrut-abla, que así se llamaba, asombrada quedó, cuando a sus pies vio, que el sultán se postraba.

-Dime noble aventurero, ¿tú quién eres?, ¿cuál es tu nombre y que de mi deseas?

-Yo soy el sultán de Ligotocaluap, desde lejanas tierras vengo para complacer tu más ferviente anhelo y aquí en esta hermosa tierra, poderlo realizar.

Como primer obsequio te entrego mi alfombra mágica, la alfombra de la imaginación, que a tus pies extendiendo, ella te llevará lejos, a donde tú quieras llegar, como un rayo cruzará los cielos en vertiginoso vuelo con solo imaginar.

En su brazo colgaba la cuerda del propósito, de inmediato la tomo y a la joven reina así se lo explicó:

-Esta, hermosa reina, la cuerda del propósito es, dile a ella lo que hay en tu corazón y de inmediato como un obelisco se erguirá, asciende, sube por ella y con tu propósito, al cielo te llevará.

La joven reina de labios escarlata y sonrisa de cristal, con atención escucha lo que el sultán le relata.

Debajo de su chaleco, el aventurero sultán, la bola de cristal guardaba. Con mucho cuidado la tomo, delante de la reina la puso y así le hablo:

-Esta es la bola de cristal donde se adivinan los sueños para hacerlos realidad, tú la pones delante de ti, sobre ella tus multicolores manos coloca, dentro de ella con gran asombro tus sueños veros y uno a uno, se te harán realidad.

Finalmente, el sultán de Ligotocaluap, se puso de pie, de su cabeza el turbante se quitó y sobre el sedoso cabello de la reina, el turbante posó.

-Reina de Irrut-abla, este el turbante onomástico es, seis gemas rosas poseen. Una vez al año como estrellas brillarán, anunciando que es tu día y todos aquí en palacio con inmensa algarabía, ese mismo día, tu cumpleaños celebrarán.

Este es mi tesoro y mi fortuna, a tu servicio hoy están, una vez fueron míos, pero ya no lo serán. Tuyo son ahora, utilízalos con sabiduría y tu anhelo se realizará.

La reina de Irrut-abla complacida quedo, su dicha fue tanta que la fortuna se dejó.

Los años pasaron, paso musuco tiempo, hasta que todo se convirtió en leyenda. Una leyenda que grita a los cuatro vientos que llevan los siglos en sus alas, de la existencia de una reina en Irrut-abla, con un enorme y hermoso anhelo y de un aventurero sultán, sultán de Ligotocaluap, que el anhelo y sueño de la reina, solo él lo supo realizar.

Anexo #11: Padlet creado de manera grupal en sesión #2 de taller.

Habilidades para la vida: Sala 3 Ejercicio

Ejercicio técnico que pudo ayudar a trabajar Habilidades para la vida en el cuento. Si no logro identificar uno, voy a escribir un ejercicio que yo considero podría trabajar Habilidades para la Vida. Puedo poner un video en youtube y añadir una explicación.

DANIELA MIRANDA MÉNDEZ 5 DE JUNIO DE 2020 03:20

Facilidad y deseo de hablar y comunicarse

Cuento de David

El cuento mostraba como atraves de la comunicación y escucha nos conectamos con el mundo de otras personas, comprender la realidad de otras personas nos ayuda a ser mas tolerantes y respetuosos. Ejercicio de circo*

Cuento Emma - Sentimiento de Grupo

Relaciono el cuento con el trabajo en equipo. Además de trabajo en la confianza hacia el grupo y conciencia de cuidado por las demás personas. A pesar de nuestra individualidad podemos reconocernos como grupo.



Cuento de Dani

Considero que en el cuento de Dani, ante la perseverancia y las dificultades para realizar un ejercicio por parte de una estudiante, se reflejan habilidades para la vida como: Manejo de tensiones y estrés, Autoconocimiento y empatía.

"Danza de sensaciones"
de DanielaValverd
STORYJUMPER



Gimnasia - habilidad de perseverancia ante las dificultades para lograr los sueños o aspiraciones.

Las paradas de manos como ejercicios técnico - relacionadas con la tolerancia a la frustración

Cuento de Roxa
Movimiento corporal como elemento técnico - relacionado con la creatividad y la expresión para generar comunidad

Acrobacia grupal como elemento técnico - relacionada con la escucha activa, la empatía comprensión, el trabajo grupal
