

Educación y teatro popular en la intervención intercultural dialogada con niñas y niños mayas yucatecos, México

Silvia Georgina Sosa-Castillo

Licenciada en Comunicación Social

Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México

<https://orcid.org/0000-0002-6701-9174> • silvia.sosa@correo.uady.mx

Juan Carlos Mijangos-Noh

Doctor en Educación. Licenciado en Ciencias Antropológicas

Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México

<https://orcid.org/0000-0003-3454-8771> • jc.mijangos@correo.uady.mx

Resumen

Presentamos una experiencia de educación intercultural con niñas y niños mayas de Yucatán, México. Implementamos la intervención desde la teoría de la educación y el teatro popular. Presentamos el complejo contexto político y cultural donde ocurrió esta investigación, y mostramos las diferencias entre educadores y educandos como punto de partida de una práctica concreta de educación intercultural. Sobre esa base, reflexionamos sobre las dificultades de implementación de las ideas de Paulo Freire y Augusto Boal en un medio que, de antemano, presenta dificultades para establecer relaciones interculturales democráticas. Para ello, narramos algunas experiencias significativas que tuvieron cabida dentro de un taller de teatro popular, desde una perspectiva autocrítica y crítica. Finalmente, hacemos sugerencias para futuras intervenciones y reflexiones teóricas y metodológicas sobre educación y teatro popular en procesos interculturales con niñas y niños indígenas.

Palabras clave: Educación popular; Teatro popular; Interculturalidad; Intervención educativa; Niñez.

Recibido: 01/12/2021 | **Aprobado:** 16/03/2022 | **Publicado:** 01/07/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Financiación o proveniencia del artículo: Este artículo forma parte del proyecto de investigación de Maestría titulado *Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán* realizado en la Universidad Autónoma de Yucatán, México, gracias al financiamiento otorgado a través de la beca número 786135 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) dentro del Programa de Becas Nacionales.

¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Sosa-Castillo, S. G., y Mijangos-Noh, J. C. (2022). Educación y teatro popular en la intervención intercultural dialogada con niñas y niños mayas yucatecos, México. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (34), 111-132. doi: 10.25100/prts.v0i34.11793

Education and Popular Theater for Intercultural Intervention through Dialogue with Yucatecan Mayan Children, México

Abstract

In this article we present an experience of intercultural education with Mayan children from Yucatan, Mexico. We implement the intercultural intervention founded upon the theory of education and popular theater. We present the complex political and cultural context in which this experience happened, showing the differences between educators and learners as a starting point for the concrete experience of intercultural education. On this basis, we reflect on the difficulties of implementing the ideas of Paulo Freire and Augusto Boal in an environment that, beforehand, presents obstacles for democratic intercultural relations. To do this, we narrate some significant experiences that took place in a popular theater workshop from a self-critical and critical perspective. Finally, we suggest ideas for future interventions and theoretical and methodological reflections on education and popular theater in intercultural processes with indigenous children.

Keywords: Popular education; Popular theater; Interculturality; Educational research; Childhood.

112

Sumario: 1. Introducción, 2. Referentes teóricos y metodológicos: interculturalidad, educación y teatro popular, 3. Marco contextual, 4. Metodología, 5. Hallazgos, 5.1 Reapropiación intercultural de la educación y el teatro popular, 5.2 Experiencias interculturales y reapropiación metodológica del taller de teatro popular, 5.3 Apreciación ética de las relaciones interculturales, 6. Conclusiones, 7. Referencias bibliográficas.



1. Introducción

En este artículo reflexionamos sobre las relaciones interculturales que se construyeron, mediante los postulados teóricos, políticos y prácticos de la educación y el teatro popular, entre una investigadora educativa y niñas y niños en el escenario de educación no formal de una comunidad indígena de México.

Conviene explicitar el objetivo de este artículo. Examinamos la utilidad de la educación y el teatro popular para llevar a cabo procesos educativos interculturales que pasen de la mera declaración de buenas intenciones a los hechos. Para hacerlo, primero clarificamos nuestra idea de la interculturalidad y sus atributos, para eso acudimos a las ideas de distintos autores latinoamericanos y de otros puntos del orbe. En segundo lugar, planteamos cómo concebimos que la educación y el teatro popular son herramientas teóricas y metodológicas potentes para generar relaciones interculturales democráticas, justas, no coloniales y con miras a la autonomía y la libertad. En ese mismo tenor, explicamos nuestra concepción sobre la intervención no como un proceso ejercido sobre los niños y niñas mayas con quienes trabajamos, sino como una tarea que emprendemos junto a ellas y ellos para comprender y transformar nuestra educación, nuestra investigación educativa y nuestro entorno inmediato y cotidiano.

En el apartado metodológico contextual explicamos las contradicciones que se dan en México en materia de educación intercultural dirigida a los pueblos indígenas. Mostramos el abismo entre la realidad de jure y la de facto. Presentamos el contexto local y del centro comunitario y explicamos nuestra aproximación metodológica desde la cooperación genuina (Van de Velde, 2016).

En el apartado de resultados narramos nuestra experiencia y la interpretamos a la luz de los conceptos de interculturalidad, teatro y educación popular. Posteriormente, ofrecemos algunas conclusiones y recomendaciones, sobre la base del andamiaje teórico y metodológico indicado arriba.

Sirve a nuestro propósito explicar lo que este artículo no es ni pretende. No es un tratado sobre la historia y transformaciones del teatro popular o comunitario. No es una revisión teórica sobre las distintas derivaciones de la educación popular. A fin de cuentas, a Freire lo citan incluso autores que publican bajo el sello del Banco Mundial (Barrón, Cobo, Muñoz-Najar y Sánchez-Ciarrusta, 2021). Es posible encontrar mil y un caminos para su crítica. Finalmente, no pretendemos, ni podemos, dictarle a nadie reglas sobre cómo emplear el teatro y la educación popular para generar relaciones interculturales democráticas y genuinamente participativas. Al final de este texto hay recomendaciones que cada quién ha de tomar con un grano de sal.

2. Referentes teóricos y metodológicos: interculturalidad, educación y teatro popular

Dietz (2022) explica que la interculturalidad originalmente aludía a una concepción estática y cosificada de la cultura como la suma de las relaciones entre culturas. Ahora el término es más complejo y refiere a las relaciones entre diversas constelaciones sociales mayoritarias y minoritarias. La complejidad intercultural existe no solo en términos de cultura sino también de etnicidad, idioma, religión y nacionalidad. Como resultado, el referente empírico de cada una de estas constelaciones es muy contextual. A pesar de esa volatilidad la interculturalidad tiene rasgos políticos, destacados en diferentes aspectos por distintos autores latinoamericanos (López, 2009; Moya, 2009). Se aspira a la formación de relaciones interculturales democráticas (Bello, 2009, p. 491; Moya, 2009, p. 31); equitativas y participativas (Sichra, 2009, p. 103); críticas, no coloniales y alimentadas por procesos de diálogo (López, 2009, p. 129; Walsh, 2009, 2014).

Nosotros convenimos con las aspiraciones de las y los colegas referidos. Pero también estamos de acuerdo con Dervin (2016) en que la educación es uno de los territorios para aprender, poner en práctica y reflexionar sobre la interculturalidad. El autor afirma que uno de los aspectos de mayor relevancia es que la interculturalidad acontece a través de interacciones con otras personas, e influye en cómo pensamos, actuamos, nos presentamos y conceptualizamos. Señala que, posicionarse interculturalmente precisa reconocer que conceptos como cultura, identidad y colectividad, por sí mismos, no tienen agencia. Son conceptos cuya historia específica requiere un análisis particular de sus diferentes significados e ideologías asociadas, desde las personas que hacen uso y representación de ellos. Son significados co-construidos entre las personas. En ese sentido, las relaciones interculturales son un flujo continuo entre lo simple y complejo de estas interacciones, sus contextos, sus relaciones de poder y la interseccionalidad que las acompaña.

El caso de México y, en particular, el caso que examinamos en este artículo no son ajenos a la complejidad intercultural. Las contradicciones entre lo que se pretende que sean las relaciones interculturales y lo que realmente son abundan. En el marco contextual y metodológico presentamos ejemplos sobre cómo se expresan en México algunas de estas contradicciones entre la realidad de jure y la realidad de facto, concretamente en materia educativa.

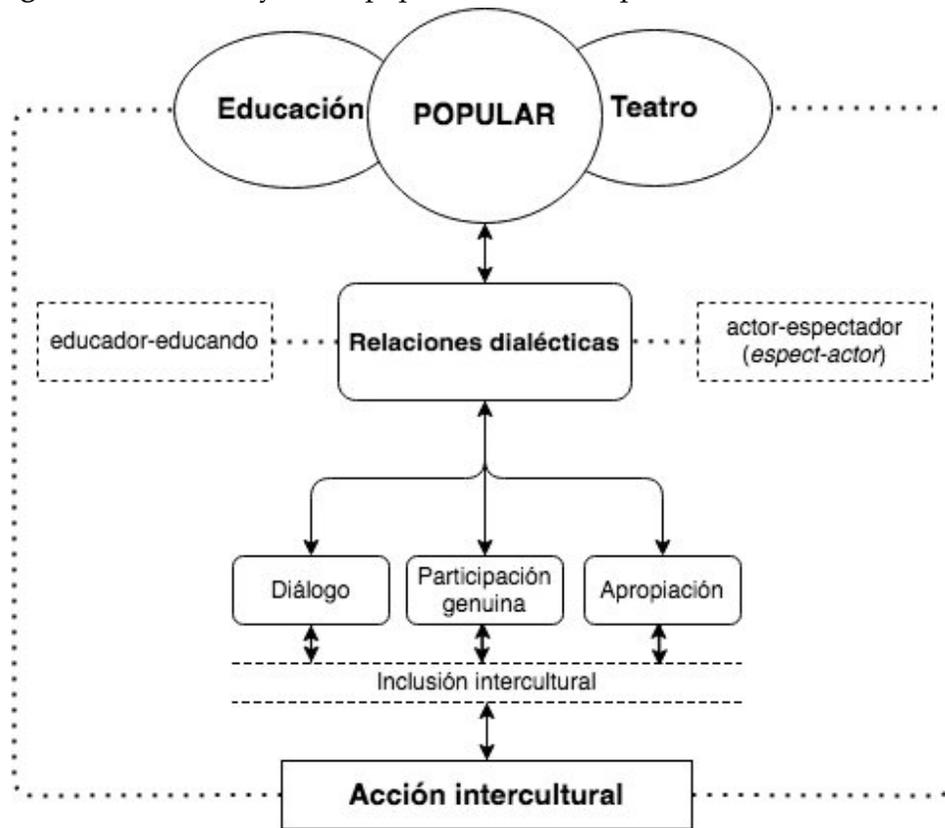
La praxis de la educación y el teatro popular converge en el hallazgo de mecanismos para la transformación de realidades de opresión, mediante la apropiación y acción con compromiso político. Educación y teatro popular conforman el pensamiento crítico propio de los contextos latinoamericanos (Mejía-Jiménez, 2015). La pedagogía de Freire (2005/1970, 2011/1965, 2014/1997) y el teatro popular propuesto por Boal (1982) son apuestas teóricas y políticas aliadas a procesos pedagógicos críticos y de acción social transformadora. Sirven a la creación de espacios y tiempos para analizar colectivamente las propias realidades, cuestionarlas y reinventarlas creativamente; orientan la organización comunitaria hacia el bien común, la justicia social, la

garantía de los derechos humanos y educativos. Abonan a la superación de situaciones de exclusión y marginación, trasladando sus propuestas de los planos estéticos y pedagógicos a acciones políticas (Coudray, 2016; De Oliveira-Alochio, 2016; Dubin y Prins, 2011; Navarro-Amorós y Motos-Teruel, 2012; Tolomelli, 2016; Vieites, 2019; Vittoria, 2019).

Desde la educación popular (Freire, 2011/1965), el proceso de aprendizaje reapropia los mecanismos de participación de educadores y educandos como condición necesaria para la lucha contra las opresiones.

Por su parte, la propuesta del teatro popular articula actores y espectadores (Vittoria, 2019). Así, el teatro popular posibilita el proceso pedagógico de la toma de conciencia que, a través del diálogo, la participación directa de las y los espect-actores (Boal, 2018) y la apropiación de los mecanismos teatrales va diseñando y probando las posibilidades de cambio, no únicamente en un sentido didáctico, sino en dimensiones hermenéuticas (Tolomelli, 2016). Por eso, el proceso de aprendizaje desde el teatro popular surge a partir de las interacciones y, en consecuencia, posibilita la recuperación de la enunciación como primera acción de cambio: "La palabra es transformar la realidad" (Freire, 2011/1965, p. 17) y por eso realiza un derecho fundamental y básico para todas y todos.

Esta propuesta posiciona la práctica teatral no solo por aquello que acontece en la escena. También enlaza a las y los involucrados en ella y las posibilidades de ellas y ellos para participar en las acciones que suceden en el escenario. Participan desde su planteamiento, reflexión, diálogo y creación de posibilidades de cambio. En consecuencia, puede ubicarse aquí el carácter de inclusión sostenido en la propuesta del teatro popular a través del diálogo y la participación genuina (veáse Figura 1).

Figura 1. Educación y teatro popular: relaciones para la acción intercultural.

Fuente: elaboración propia.

Asumimos que esto permite transformar el conocimiento sensible para alcanzar la razón de actuar que constituye la apuesta de la educación popular (Freire, 1973). Esta forma de conocimiento produce cambios al problematizar las situaciones y cuestionar lo establecido, es decir, interpela las realidades para ubicar las relaciones pedagógicas fuera de los límites de la escolarización, comprendiendo cualquier territorio como espacio viable para construir posibilidades epistemológicas (Calderón-García, 2015).

Con esos antecedentes, es fácil reconocer por qué adoptamos en este artículo el concepto de intervención que caracteriza Barranco-Expósito (2004). De las 14 acepciones que tiene en español el lema intervenir, ella elige la décima: tomar parte en un asunto. Su elección es lógica pues ella caracteriza la intervención en trabajo social como: centrada en el individuo y su medio; inscrita en un contexto histórico con sus complejidades políticas, económicas y socioculturales; la intervención favorece la autonomía y asume valores éticos apegados a los derechos humanos (Barranco-Expósito, 2004). A eso nosotros añadimos que la intervención debe darse en el marco de los intereses propios de las y los involucrados. Por eso no elegimos intervenir sobre las niñas y los niños, sino intervenir junto a ellas y ellos en los procesos educativos, teatrales, el espacio público de su comunidad y su centro comunitario.

3. Marco contextual

En el apartado previo anunciamos las contradicciones entre el discurso intercultural del Estado mexicano y lo que realmente ocurre en la vida educativa de los pueblos indígenas de nuestro país. Aquí la evidencia.

La Constitución mexicana dice en su artículo segundo que el Estado debe garantizar y aumentar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la culminación de la educación básica, la capacitación, y la educación media superior y superior. Ha de otorgar becas a estudiantes indígenas de cualquier nivel escolar. Definir y desarrollar programas educativos con contenido regional que reconozcan el patrimonio cultural de sus pueblos, siguiendo las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Así mismo, el texto constitucional habla de promover el respeto y el conocimiento de las diversas culturas de la nación. Deriva de este mandato constitucional la Ley General de Educación (2019). Dicha ley, en sus artículos 13, 15, 16, 20, 58 y 126, establece los derechos de los pueblos indígenas a una educación intercultural que promueva el respeto a las diferencias étnico-culturales, y promueva los medios e instituciones para que este tipo de educación se cumpla.

La realidad de facto es distinta. Desde que en el texto constitucional y la Ley General de Educación (2019) incorporaron el concepto de educación intercultural, el número de hablantes de lenguas indígenas ha mermado a mínimos históricos. En 1930 el porcentaje de hablantes de lenguas indígenas superaba el 15%, en 2020 apenas alcanzaba el 6.2%, y sigue disminuyendo. La tasa de alfabetización de los pueblos indígenas, de acuerdo con el censo de 2020, era de 79.1%; mientras que la tasa nacional de alfabetización alcanzaba el 95.3%. La tasa de analfabetismo de los pueblos indígenas alcanzaba el 20.9%, mientras que la tasa de analfabetismo nacional era de 4.7%. El promedio de escolaridad de las y los indígenas, en 2020, era de 6.2 años. El promedio nacional era de 9.2 años. La escolaridad promedio de las y los hablantes monolingües de un idioma indígena apenas alcanza 1.4 años. El análisis de los datos oficiales muestra que a mayores niveles de escolaridad las y los niños indígenas mexicanos dejan de hablar nuestras lenguas maternas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021).

Para nosotros esta es la explicación: El Estado mexicano emplea el discurso de la interculturalidad y la educación intercultural como una herramienta para poner en práctica una estrategia, muy eficaz, de colonialismo interno (González-Casanova, 1975, p. 89).

¿Cuáles son los efectos concretos que esto tiene para la niñez con la que desarrollamos nuestro proyecto? Su identidad maya es actualmente afectada negativamente. Esta identidad la reduce el Estado a un símbolo estático y cristalizado para los fines mercadológicos y de consumo turístico (Elbez, 2017; Mijangos-Noh, 2001). ¿Cómo opera este proceso desde la educación que imparte el Estado mexicano? Para empezar los profesores de las escuelas del poblado no hablan maya, aunque el Estado tiene la obligación constitucional de proveer a esos profesores. Niños y

niñas no tienen libros en maya; de hecho, en México la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos solo publica 187 libros de texto en idiomas indígenas. Para primer grado: 46 libros en 46 lenguas indígenas diferentes. Para segundo grado: 41 libros en 41 lenguas indígenas diferentes. En tercer grado son 39 libros en 39 lenguas indígenas diferentes. En cuarto grado el número se reduce a 24 libros en 24 lenguas indígenas diferentes, número que se mantiene en quinto grado. Para sexto grado no hay un solo libro en idioma indígena. Si la situación luce complicada, las niñas y los niños de nuestra comunidad están peor. Tienen un kínder-garden intercultural bilingüe (de nombre, porque nadie habla en maya en esa escuela), pero no hay escuela bilingüe, ni en primaria ni en secundaria. Recordemos, de nuevo, que es obligación constitucional y legal del Estado proveer libros, profesores y escuelas suficientes y adecuados.

Si imaginan que no puede ser peor, tenemos malas noticias. Lean los testimonios de niñas y niños que participaron en nuestro taller de educación y teatro popular sobre lo que ocurre en sus escuelas:

L: A veces te pegan(en) tu cabeza cuando salimos al recreo.

ES: Yo me molestaba porque en el kínder también una vez tiraron mi comida.

L: Se pelean, se dan a golpes en la escuela, allá en el baño. Un día, no sé qué le hicieron a un chamaco, lo hundieron en el lavabo.

ES: Allá en la escuela, los maestros no te hacen caso. Tienen preferidos los maestros allá.

118

Ante ese panorama estructural y local decidimos ubicar la educación fuera de la escuela, construyendo *con* y no *para* o *sobre* la comunidad.

¿Cómo ocurre esto en nuestro centro comunitario y particularmente en el taller de teatro popular? Una serie de comparaciones con lo que ocurre en la escuela nos ayuda a expresarlo sintéticamente.

En la escuela se imparte un currículo nacional sobre el que padres, madres, niños, niñas y profesores no opinan. El currículo en nuestro centro comunitario surge de la consulta y acuerdo entre todas y todos.

En la escuela se emplean los libros y recursos (escasos y a menudo culturalmente impertinentes) que ofrece el Estado mexicano. En nuestro taller se emplean todos los recursos que aportamos las y los talleristas, las madres, los padres, los mismos niños y niñas y otras personas de la comunidad.

En la escuela se padece un ambiente de violencia al que, con frecuencia, el profesorado no presta atención o difiere al cuidado de padres y madres de familia. En nuestro taller se atienden los problemas que podrían causar violencia incluso desde antes que lleguen al punto de la violencia verbal. No se ha dado un solo caso de agresión verbal o física.

En la escuela la enseñanza se centra en el aprendizaje de español, matemáticas y elementos que son considerados importantes por la cultura nacional dominante. En nuestro taller los contenidos son acordados por todos y todas. Eso supone la incorporación de elementos culturales diversos: desde aquellos provenientes del pasado ancestral maya, hasta la cultura popular contemporánea que niñas y niños aprenden en Internet, televisión y radio. En los contenidos también se incluyen los problemas y preocupaciones de la niñez del pueblo. Es decir, nos negamos a ser mayas dentro del estereotipo que la industria turística impone.

Pero nada de eso surge como un mero ejercicio de buena voluntad. Una relación intercultural democrática, justa y promotora de la libertad y la paz no ocurre por accidente. Parte del reconocimiento de nuestras diferencias y de cómo esas diferencias implican desigualdad de poder, de agencia y recursos. Y a veces, cuando somos dueños aventajados de algunas de esas desigualdades, no las vemos fácilmente.

4. Metodología

Esto nos lleva a la descripción del contexto concreto del taller de teatro popular. La tallerista es estudiante de una maestría en investigación educativa. En la maestría le asignan una tarea: presentar una metodología de investigación en un tiempo y forma determinados por la administración del programa. La tallerista, para aprobar, hace lo que le piden en la maestría e incluye las formas concretas, fechas y horas en las que todo ha de realizarse. Pero en la comunidad donde efectuará el taller los niños y las niñas participantes saben que en el centro comunitario donde ocurrirá el taller de teatro popular, ellas y ellos tienen el derecho de expresarse, disentir y proponer. Hace años que lo saben y el resultado para la tallerista es profundamente aleccionador en términos de su comprensión de las relaciones interculturales, de la investigación, de la educación y el teatro popular.

Implicó para ella y las niñas y niños la creación de espacios para reflexionar sobre las necesidades, intereses y recursos comunitarios.

La propuesta metodológica la construyeron Silvia y las niñas y los niños como una investigación participativa desde el paradigma de la cooperación genuina (Van de Velde, 2016). Este paradigma aporta a la construcción colectiva de escenarios educativos contextualizados y generadores de conocimiento. Esto permite un vínculo con la propuesta crítica de la interculturalidad (Walsh, 2009). Es decir, permite identificar la naturaleza hegemónica de la (re)producción del conocimiento, su difusión y uso, para visibilizar sus formas de colonización y apelar, en cambio, a pedagogías de la significación. Estas pedagogías reconocen las subjetividades del ser como insumos necesarios para significar las experiencias y aprender de ellas.

En concordancia con estos planteamientos teóricos, políticos y metodológicos, los posicionamientos éticos partieron del reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de



derecho (Barranco-Expósito, 2004; UNICEF, 2006). Estas elecciones responden a las condiciones contextuales propias de la comunidad maya a la que referimos y a las realidades de las niñas y los niños que participaron de la experiencia.

5. Hallazgos

5.1 Reapropiación intercultural de la educación y el teatro popular

Antes de conocer a las niñas y los niños participantes de esta experiencia, Silvia rebotaba de entusiasmo para entrar en acción escénica. Iba a una comunidad donde ya se habían tejido historias sobre otras relaciones educativas posibles. Silvia llevaba los juegos teatrales debidamente organizados para iniciar la propuesta de taller de teatro popular.

En la primera sesión pretendía hacer una presentación de la propuesta de taller mediante una exploración de juegos cooperativos. Quería compartir algunas de las actividades que quería poner en marcha y que las niñas y los niños se presentaran y manifestaran su interés respecto de la propuesta. Los primeros juegos correspondían a un calentamiento corporal, pero nadie quiso exponerse a mover el cuerpo. Ella no quería que la llamaran maestra, pero las niñas y los niños insistieron en darle ese título. Nada funcionaba según lo planeado. Intentó otro juego, pero las propuestas y las explicaciones fueron tan extensas que las niñas y niños tampoco mostraron interés. El ejercicio fracasó, no por falta de planeación como alguien podría pensar, sino porque en el plan las niñas y niños no participaron. Querían que los escucháramos, lo dijeron y escuchamos.

Silvia planteó preguntas: ¿Qué propuesta de acción concreta sobre teatro popular podría construir con las niñas y los niños de esta comunidad maya? ¿Acaso las teorías de interculturalidad, educación y teatro popular eran aptas para las realidades de las niñas y los niños de esa comunidad? ¿Cómo lidiar en la acción con relaciones de poder que precedían la interacción con niñas y niños? ¿Qué hubieran hecho Freire y Boal? Regresamos varios pasos en la concepción teórica de esta propuesta de investigación. Comenzó aquí la transitividad de las relaciones educativas (Freire, 2011/1965) y nuestro proceso intercultural.

Había que regresar al planteamiento sobre el carácter popular como una de las principales distinciones de la praxis educativa y teatral que queríamos llevar a cabo. Lo popular, en tanto apuesta teórica, política y práctica corresponde y tiene su origen en el pueblo, en sus realidades, en sus discursos y en la apropiación de sus mecanismos estéticos de expresión (Boal, 1982, 2018; Freire, 2005/1970, 2011/1965, 2014/1997). Así, la primera pregunta que tuvimos que responder fue: ¿Quiénes somos el pueblo? El pueblo, en nuestra experiencia, estuvo conformado por niñas, niños, adolescentes y una estudiante-tallerista adulta. Pero, “los niños (y las niñas) no constituyen una comunidad aislada, sino que son una parte del pueblo y de la clase de la cual proceden” (Benjamin, 1989, citado en Palacios, 2017, p. 46). Este pueblo es distinto a aquel con el que Paulo Freire y Augusto Boal accionaron, ambos solían trabajar con personas adultas.

Preguntamos: ¿Cuál es nuestra realidad? ¿Qué queríamos decir? ¿Cómo lo queríamos decir? Si realmente queríamos construir una propuesta de taller de teatro popular, tendría que ser nuestra. Entonces, ¿por qué asumir que las niñas y los niños harían sin chistar lo que la tallerista pedía?

Descubrimos que, igual que el Banco Mundial o el Estado mexicano, podíamos ser coloniales, dominadores y adultocéntricos usando las palabras de la educación como práctica de la libertad (Freire, 2011/1965) o de la interculturalidad. Desagradable descubrimiento. Así que empezamos de nuevo. Si lo popular corresponde al pueblo, primero teníamos que conocer(nos) e identificar nuestras experiencias y realidades como el origen para nuestros procesos de educación. Silvia tenía que aprender de las niñas y los niños quienes también tenían por aprender sobre Silvia. Así que empezamos a enseñarnos mutuamente, y esto derivaría en un aprendizaje mutuo (Holt, 1985). Empezamos a crear comunidad.

Conocerse implica quitarse la máscara ante el otro, la otra. Así que Silvia contó el cuento desde el principio. Ella estaba haciendo su tarea, una tesis de maestría, y para eso tenía que hacer teatro con un grupo de niñas y niños. Juan Carlos le había contado a Silvia que, en el centro comunitario que coordina, niñas y niños disfrutaban mucho las actividades artísticas. Habían hecho actividades de literatura con Yamania; cursos de fotografía y video con Yadi y Cinthia; música con Carlos; radio con Karla y Vidaura y así con muchas otras personas. La conversación con las niñas y niños fue esta:

121

Silvia: ¿No les da curiosidad saber algo de mí?

A: (Con tono de tedio) Sí...

ES: Más o menos.

M: Yo sé, yo sé, ¿por qué estudia?

Silvia: ¿Por qué estudio? ¿Qué buena pregunta!

A: Para que tenga inteligencias (risas y gritos).

Silvia: Oye, pero si me preguntan, ¿me escuchan mi respuesta?

M: Sí.

Silvia: Me preguntaste, ¿por qué estudio?

M: Todavía...

Silvia: ¿Por qué estudio todavía?

ES: Maestra, maestra, maestra...

Tallerista: A ver voy a contestar primero la pregunta de M. Estoy estudiando... estoy estudiando porque...

A: Le gusta...

Silvia: Mmm no sé si me gusta... ahora que lo pienso la verdad...

C: Está muy...

Silvia: ¿A ti te pasa eso?

M: Sí, da hueva la escuela, por eso no quiero ir el lunes.

Silvia: ¿Da hueva la escuela? ¿Por qué te da hueva la escuela?



M: Porque el maestro es muy gritón, se chivea (sic) uno, da ganas de tirarle una mesa en su cabeza...

C: Sí es cierto, está bien pasado.

B: Regaña mucho... (varias voces).

(Sesión 2, comunicación personal, 3 de septiembre de 2021).

¿Por qué estudia?, fue el primer cuestionamiento que las niñas y los niños hicieron a Silvia. En su momento, la pregunta la dejó sin respuestas. No supo contestar el porqué. Quizás aquí encontramos una primera coincidencia entre nosotras y nosotros. No conocemos con claridad las razones de estudiar en la escuela. Varios encuentros después fuimos comprobando, en colectivo, que bajo las condiciones que conocemos de estudiar en la escuela esta reproduce procesos de exclusión, desigualdad social y dominación (Bourdieu y Passeron, 1996).

Hay espacios donde aprendemos y no solo estudiamos. Aprender es dar sentido a nuestro mundo y reconocernos capaces de cambiarlo (Holt, 1985). Por ejemplo, para Silvia esta experiencia con niñas y niños le permitió analizar y reinventar críticamente su propio proceso educativo. Pocas veces pudo hacer esas reflexiones y análisis en el marco de sus estudios de posgrado porque en las clases los profesores enfatizaban sobre los requisitos, las condiciones y las fechas de entrega de los deberes escolares. Silvia, igual que las niñas y niños en las escuelas de gobierno respondía a la arbitrariedad pedagógica que es el currículo escolarizado (Bourdieu y Passeron, 1996).

122

En los encuentros posteriores seguimos los intereses de las niñas y los niños. Constantemente nos cuestionábamos y construimos un lenguaje teatral propio, descubrimos historias y elegimos mecanismos estéticos para representarlas. Esta apropiación hace parte de los postulados básicos de la praxis teatral con carácter popular (Boal, 1982). Junto con las niñas y los niños, hicimos títeres porque en un principio no deseaban ser ellas y ellos directamente quienes actuaran. El contenido de las historias que contábamos a través de los títeres eran improvisaciones sin discursos preestablecidos. En nuestra práctica, trabajamos con temáticas cotidianas e imaginarias. Reflexionamos sobre las interacciones construidas en esas realidades (Andrade, Coelho de Andrade y Leal, 2019; Navarro-Amorós y Motos-Teruel, 2012).

M: Dicen que solo a los niños asustan.

Silvia: ¿Y por qué solo a los niños?

C: Solo los niños pueden ver.

M: Porque son curiosos ellos.

Silvia: ¿Por qué los niños son curiosos?

M: Ajá...

A: Dicen que los niños pueden ver más cosas que los... grandes

ES: Que los adultos (...).

M: Los niños tienen su mente más ilusa.

(Sesión 2, comunicación personal, 3 de septiembre de 2021).

Todas las acciones que acontecieron en el taller de teatro popular tratan acerca de la perspectiva de las niñas y los niños. Una perspectiva que da cuenta de la violencia que sufren y que otras investigadoras han detectado en estudios previos (Montejo-Murillo y Ulloa-Pizarro, 2020; Padilla-Lomelí, 2019).

Narradora: Buenas, estamos aquí reportando desde un misterioso pueblo donde nos cuentan que hay un montón de sucesos inauditos. Tenemos aquí el suceso de “La Chancleta poderosa”.

Niño 1: Con la que me corretea mi mamá...

Narradora: ¿Cuál es su nombre?

Títere: Chancleta poderosa.

Narradora: ¿Chancleta poderosa? ¿Así le podemos decir?

Niño 2: La chancleta de mi mamá.

Narradora: ¿La chancleta poderosa o la chancleta de mamá? ¿Cómo le gustaría que le llamemos?

Niño 1: La chancleta de mi mamá porque cuando quita la chancla... ¡Baaaamm! (Hace el gesto de sacarse la sandalia y lanzarla)

Narradora: ¿A qué se dedica todos los días Chancleta poderosa?

La Chancleta: A huevonear... a acostarse...

Narradora: ¿Cuál es su actividad favorita durante el día?

La Chancleta: Dormir (ríe).

Narradora: Chancleta poderosa nos han contado que usted suele salir volando ¿Tiene usted algún horario en particular para salir volando?

Niño 1: Cuando me porto mal... ¡Taaas! (Sonido de golpe)

Narradora: ¿A qué hora le gusta salir volando?

La Chancleta: En las tardes me gusta salir a volar.

Narradora: ¿Y le gusta salir a volar por algún vuelo en particular?

La Chancleta: Sí, para dar en su espalda.

Narradora: ¿Tiene alguna pista de aterrizaje favorita?

La Chancleta: Sí, en la cabeza o en la espalda (ríe).

Narradora: Gracias por la entrevista Chancleta poderosa (Fin de la escena).

(Sesión 3. Historias con títeres objeto, 4 de septiembre de 2021).

Son sus historias, sus perspectivas y visiones del mundo. Las niñas y los niños son emisarios de su discurso y de las condiciones estéticas para comunicarlo. Silvia da un paso atrás para mantenerse conscientemente como una acompañante y militante de ese discurso. En concordancia, redujo su papel a repartir los materiales y, ante todo, a escuchar con atención sus demandas, solicitudes y opiniones. Era, sigue siendo la propuesta de teatro popular de las niñas y los niños. Esta propuesta de teatro popular es consecuente con “el placer del juego y la creación sin un rumbo específico” (Lacis, 1976 citada en Palacios, 2017, p. 51). La comparación con la escuela era inevitable:

B: Yo en la escuela me peleaba.

ES: Solo que es diferente acá [centro comunitario] que de allá [escuela].

J: Acá aprendes cosas nuevas.

ES: Ajá, cosas que no sabes.

(Análisis colectivo, comunicación personal, 8 de octubre de 2021).

Las experiencias, los conocimientos y la relación educativa que construimos a partir de esta propuesta no sustituye lo que acontece en la escuela. Las niñas, los niños y la tallerista aprendimos cosas que en el espacio escolarizado no habíamos experimentado. Silvia, aún con experiencias anteriores como tallerista/teatrera aprendió las ventajas y posibilidades de no tener un currículo y guiarnos genuinamente por los intereses curiosos (Holt, 1985). La experiencia intercultural, democrática, participativa, libre permitió contar historias que nos competen y construir mecanismos estéticos propios para compartirlas.

Comprendimos que *aprender haciendo con, en práctica de la libertad*, no es una tarea sencilla; pero es una utopía realizable (Vittoria, 2019). En esta experiencia intercultural, Silvia aprendió de la vida de las niñas y niños, compartió con ellas y ellos reflexiones sobre una escuela que hace cosas diferentes de las que dice o debe hacer. Y, mediante el teatro, todas y todos adquirimos una herramienta más para enunciarnos (Boal, 1982), apropiarnos de nuestra palabra (Freire, 2011/1965), dialogar sobre nuestras diferencias (Guerrero-Arce y Pérez-Archundia, 2016) y dar sentido a nuestras realidades en nuestros términos. Creemos que esto difícilmente hubiera sido posible al interior del sistema escolarizado. De hecho, desde la escuela mexicana con su acción colonialista interna, es complejo pensar en una interculturalidad que pase del texto legal a los hechos concretos.

Lo descrito fue posible porque nuestro marco de acciones estuvo bajo el cobijo de las propuestas populares para pensar y hacer la educación y el teatro. Inclusive nos permitió este ejercicio autocrítico para reformular teórica y metodológicamente la conceptualización y praxis de la educación y el teatro popular, ahora junto con niñas y niños. De otra manera o en otras circunstancias quizás hubiera sido complicado lograr reivindicar este ejercicio de investigación. Aquí ubicamos el primer efecto de la relación intercultural: la transformación teórica, metodológica y política de esta propuesta. Para Silvia, fueron la voz, la actitud y la agencia de las niñas y los niños los medios para ese aprendizaje.

5.2 Experiencias interculturales y reapropiación metodológica del taller de teatro popular

La interculturalidad requiere, si es democrática, equitativa, justa y libre, que nos reconozcamos tal y como somos. De ese modo, si la intervención no genera autonomía y no parte de ella, hace el mismo papel que el discurso del Estado mexicano respecto de la educación intercultural: engaña y oculta los hechos y consecuencias reales de la política estatal.

Sin forzar nada, sin convertir a niñas y niños mayas en figuras estereotipadas, su visión cultural y estética fue brotando. Nos contaron historias sobre los fantasmas que aparecen en los espacios de la comunidad y que han alimentado el imaginario cultural de sus ancestros. Los aluxes, el zopilote que rodea la chimenea de la hacienda, la Xtabay, el Waypeek y el Waytoro. Todos estos personajes hacen parte de la tradición oral maya. Escuchar fue la acción de Silvia. Con toda seriedad, incluso solemnemente, niñas y niños repitieron las historias que sus antepasados han compartido de generación en generación. Logrado ese nivel de comunicación intercultural, todos nuestros encuentros eran un pretexto para ser contados teatralmente. Hicimos nuestro teatro popular con los juegos e historias de las niñas y los niños convertidas en acciones escénicas constantes.

A: Que dice mi mami que un día así, no había agarrado mi casa y cuando así que estaba así mi mami y que estaba escuchando, que estaban haciendo cosas los niños, que estaban jugando mi bici y que se levantó mi mami, abrió la ventana y que eran aluxes, aluxitos.

Silvia: Aluxitos... ¿Y los vieron?

A: Que sí, que estaban caminando, que caminan así (imita el gesto).

C: ¡Maaa! Te sale igual, ¿no eras tú?

(Sesión 2, comunicación personal, 3 de septiembre de 2021).

Y los aluxes nacieron del papel, la madera, las manos y la imaginación de niñas y niños. Fabricamos un teatrino para los títeres y, en sesiones posteriores, contamos diferentes historias con esos personajes, los cuales se convirtieron a su vez en otros personajes. Así el "Waytoro" pasó de ser ese místico fantasma de la tradición oral maya a convertirse en "Don Pantera", jefe albañil. Los aluxes cantaron música de banda, que Silvia no conocía, pero que descubrió y aprendió a entender desde la óptica de niños y niñas que la escuchan cuando sus padres beben alcohol.

Los materiales son sencillos y están propuestos de esta manera para ser accesibles a las y los participantes, más allá de lo que pueda darles un facilitador/educador/tallerista/agente externo. La propuesta también se fundamenta en resignificar los objetos cotidianos y hacerlos personajes. El contenido de las historias siempre fue significativo cuando correspondía a los temas de interés de las niñas, niños y adolescentes. Por ejemplo, el tema del amor y las relaciones de noviazgo fueron una constante en las charlas y las historias que representaban a través de los títeres. Fue tema de inspiración para la creación y representación de historias. Una de las historias favoritas fue la serenata de dos aluxes enamorados.

Otra de las técnicas utilizadas está relacionada con el teatro periodístico (Boal, 1982). A través de grabadores de voz y cámaras de vídeo y fotografía, recorrimos la comunidad. Todas y todos, sin distinción o condición, utilizábamos por tiempos las herramientas para grabar y así, realizamos entrevistas a dos visitantes del centro comunitario y al candidato a comisario de la comunidad. "¿Y usted sí va a trabajar bien, o será igual que don G. que no hizo nada?", preguntaron niñas y niños al candidato.

Registramos desde la propia mirada y narraciones, los espacios y caminos que transitan las niñas y los niños. Con esta estrategia también contamos historias e hicimos lectura crítica del contexto. La lectura de la realidad para su análisis, comprensión e interpretación crítica corresponde a un enfoque de “aprender haciendo” a través del dispositivo teatral (Tolomelli, 2016, p. 54). Por eso, hacer las actividades caminando por la comunidad, con las cámaras o transformando los objetos en títeres, enseñó a la tallerista a romper también un esquema de espacio contenido para aprender/hacer (cuyo símil podría ser el salón de clases) y a descubrir otras posibilidades para lograr escribir y contar una historia. Niños y niñas aprendían a hacer teatro, tanto como Silvia aprendía a hacer un teatro diferente.

5.3 Apreciación ética de las relaciones interculturales

Este ejercicio de investigación educativa tiene entre sus consideraciones éticas el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derecho (UNICEF, 2006) y como personas autónomas (Barranco-Expósito, 2004). Referirse a los derechos *de* las niñas y los niños denota, en esa preposición posesiva, caminar hacia la construcción de relaciones donde ellas y ellos pasen de ser solo referentes a ser protagonistas con propia voz, enunciación y agencia en la concepción e implementación de esos derechos (Cordero-Arce, 2015). Es decir, reconocemos que la niñez cuenta con las capacidades para pronunciarse por sí misma, analizar sus contextos y posicionarse políticamente al respecto. No se trata de “dar la voz” sino reivindicar que cada quién es poseedor de ella y que la tarea adulta parte, al menos en un principio, de permitirse la escucha de esas voces. En tal sentido, buscamos posicionar el derecho a expresarnos en nuestros propios términos y significados, “el derecho a definir y no ser definidos” (Cordero-Arce, 2015, p. 280).

Esto nos permitió construir una propuesta de teatro popular *con* las niñas y los niños. Además, desde las experiencias compartidas, apreciamos los intentos posibles de creación de una propuesta *de* las niñas y los niños. Este ejercicio de investigación intentó, a partir de esta sistematización de resultados, ser el soporte documental de la interpretación y análisis realizado por las niñas y los niños. Quizás el tiempo breve de interacción y las condiciones curriculares que acompañaron el ejercicio de una investigadora educativa en formación inhibieron una experiencia de mayor profundidad con las niñas y los niños. En tal sentido, no daremos el salto cualitativo para hablar de una investigación *de* las niñas y los niños, pero los hallazgos dentro de nuestra experiencia señalan hacia posibilidades para construir una relación ética con ese sentido.

Silvia: Entonces, ¿qué es lo que voy a hacer? Lo que yo voy a hacer o lo que yo estoy haciendo es justo esto. Investigar. Y van a decir, pero Silvia ¿qué estás investigando?

M: Tarea.

Silvia: Mi tarea. O sea, mi tarea es hacer una investigación, es decir, mi tarea consiste entonces en...

ES: Animales, por decir...

Silvia: Puede ser, investigar animales... pero aquí no estoy investigando animales, estoy investigando...

M: Tarea para los niños, para darles cincuenta de examen (...)

C: (dirigiéndose a M) ¡Cállate! Si nos los dan ahorita me voy a ir...

Silvia: ¿Será? No. Lo que a mí me gustaría investigar... ¿Saben qué yo entiendo por investigar? Conocer, buscar. Esto es lo que yo quiero hacer (...) es poder conocer cómo sería hacer teatro con las niñas y los niños (...). Esa es mi tarea. (Sesión 2, comunicación personal, 3 de septiembre de 2021).

Como parte de los planteamientos de la investigación participativa bajo el paradigma de la cooperación genuina (Van de Velde, 2016), los procesos de creación del conocimiento acontecen en acción colectiva. Al reconocernos como autores establecimos una vinculación de intereses respecto al proceso de investigación. Las niñas y los niños están familiarizados con la presencia de estudiantes y voluntarios en el espacio del centro comunitario. Sin embargo, en las interacciones que compartimos manifestaban la inquietud que les genera saber por qué están ahí y las tareas que pudieran ponerles a realizar esos “maestros, maestras”. En esta propuesta en particular, Silvia aprendió sobre la importancia de esclarecer esas inquietudes mutuas desde el principio y que presentarse con un marco participativo y popular no es suficiente. Los niños y las niñas aprendieron una nueva forma de expresarse, añadieron el teatro a su panoplia de herramientas para vivir en libertad.

Esta toma de conciencia posibilitó una relación más vinculante. Intentamos crear con las niñas y los niños una relación intercultural equitativa (Sichra, 2009) desde los diálogos simétricos (Pascal y Bertram, 2009 citado en Bradbury-Jones y Taylor, 2015) y congruente con sus derechos dentro de un ejercicio de investigación (Bernuz-Beneitez, 2019; Graham, Powell y Taylor, 2015). Por lo tanto, compartimos con ellas y ellos las razones de la creación del taller de teatro y por cuánto tiempo estaríamos realizando los encuentros. Además, aprovechando cada acontecimiento como una posible acción escénica, intentamos recrear las relaciones de investigación el día que hacíamos teatro periodístico (Boal, 1982), entrevistando con nuestras cámaras a los adultos visitantes. Así, transformamos las inquietudes en impulso creativo e intercambiamos los papeles de la cotidianidad.

Con las experiencias presentadas hasta el momento puede apreciarse que varios de los constructos teóricos y metodológicos están gestionados desde los procesos de interacción entre las niñas, los niños y Silvia. En tal sentido, el efecto más importante resulta de comprender las semejanzas y diferencias que nos permiten interactuar y construir nuestra relación intercultural.

D: Ya sé cómo la vamos a llamar nosotras... La maestra aluxita.

K: Ándale, aluxita (risas).

D: (...) Y como hoy hicimos unos aluxes [títeres] con usted...

Silvia: Soy la maestra aluxita.

D: Y porque está chiquita.

Silvia: Ay, estoy encantada de mi nuevo apodo (ríe).

Varias voces: Aluxita.

Silvia: Soy la maestra aluxita. Estoy muy contenta de mi nuevo nombre...

D: Oigan todos, su apodo nuevo de la maestra es: la maestra aluxita. ¿Oyeron? La maestra aluxita.

Silvia: Soy la maestra aluxita ¡eeeh!

(Encuentros informales, comunicación personal, 18 de septiembre de 2021).

Dentro del proceso intercultural que Silvia construyó con las niñas y los niños este momento es significativo. Es el reconocimiento del proceso de inclusión: quien debía ser incluida en el colectivo con las niñas y los niños era Silvia. Esa toma de consciencia le permitió resignificar el rol de maestra; inauguró la confianza y la aceptación de las y los participantes en nuestras actividades; generó una identificación en nuestra convivencia relacionada con los contenidos del taller; y dio paso a reconocer nuestra identidad colectiva.

En los intentos por gestionar una participación equitativa, voluntaria e informada, descubrimos que estos procesos eran acciones compartidas y, por lo tanto, merecían también ser creadas colectivamente en la negociación de intereses de todas y todos los involucrados. La inclusión es un proceso gestionado entre sus involucrados y no un atributo otorgado por alguna de las partes. Las niñas y los niños, las y los adolescentes, y Silvia precisaron conocerse para establecer sus propios procesos de inclusión y así construir una interacción colectiva. Este fue nuestro camino intercultural. Al establecer condiciones equitativas para expresarnos, pusimos en comunicación nuestros intereses. Hicimos tratos y construimos acuerdos. Fue una apuesta a reformular las dinámicas adultocéntricas en el espacio de una "niñezcracia".

6. Conclusiones

Dietz (2022) tiene razón, la interculturalidad se construye en constelaciones con características contextuales muy diversas. Lo mismo ocurre con la educación y el teatro popular, si son genuinos. El cúmulo consolidado de postulados teóricos y prácticos de la educación popular es praxis que no presenta un único camino metodológico. Es una invitación a la creación colectiva constante y la tarea actual de las educadoras y educadores populares consiste en evidenciar cómo el control de la universalidad racional construye procesos monoculturales (Mejía-Jiménez, 2015). Desde la interculturalidad que rebasa declaraciones constitucionales y leyes, la experiencia y la curiosidad epistemológica que Freire posiciona al centro de la relación educativa, también pueden cuestionarse ante "otras" praxis del conocer y producir conocimiento (Walsh, 2014). En este ejercicio, la experiencia y curiosidad epistemológica de Silvia encontraron otros senderos: los de las niñas y los niños. Esto nos conduce hacia los territorios decoloniales del "cómo pensar con, al lado de y desde" (Walsh, 2014, p. 22) la perspectiva de las niñas y los niños mayas con quienes construimos este ejercicio.

Tuvimos que reapropiarnos de los postulados teóricos de la educación y el teatro popular. Este ejercicio de investigación, construido paradójicamente dentro de un marco escolarizado por Silvia, significó una constante conversación dialéctica entre los modos de un quehacer dominante de la investigación educativa y la determinación por no transitar esas imposiciones. Todo el tiempo tuvimos que recurrir a los postulados de Freire y Boal como paradigmas que sustentaran teóricamente nuestro ejercicio de investigación, porque la experiencia y teorización que las niñas y los niños hacen no son suficientes para el *milieu* académico. Esto nos coloca en territorios donde hasta los enfoques freireanos son cooptados. Siguiendo las ideas de Smith (1999 citado en Walsh 2014), las hegemonías culturales y académicas intervienen en sentido colonial para ocultar otras metodologías y pedagogías construidas desde experiencias concretas no solo de lucha de clases, sino también luchas feministas, indígenas, anarquistas, decoloniales, o como en nuestro caso, luchas dentro de una academia occidental, dominante y adultocéntrica.

Ante ello, este ejercicio autocrítico suma a las acciones políticas de la sistematización de experiencias (Jara, 2018) en tanto estrategia generadora de conocimientos dentro de la educación popular. Por esto tuvimos que reinventar para nosotras y nosotros a Freire y a Boal ya que en nuestro ejercicio no eran solo paradigmas de investigación o dogmas incuestionables; para nosotras y nosotros “la investigación participativa, la educación popular y el teatro popular no son simplemente métodos o técnicas, sino modos de investigación y acción con una base filosófica y un compromiso político comunes” (Finn, Jacobson y Dean-Campana, 2004, p. 328). Han sido nuestro punto de partida para (des)encontrarnos con nuestras realidades.

De esta manera investigamos sobre la vigencia de la interculturalidad, la educación y el teatro popular, en nuestro propio quehacer, y reivindicamos la actualidad de su discurso crítico y radical de nuestra acción concreta. Así llegamos con el cuerpo y no solo con la teoría a abrir esas grietas para desaprender y reaprender (Walsh, 2014). Nos enseñamos cómo puede también hacerse la educación, el teatro y la investigación popular en contextos interculturales donde ponemos por delante la autonomía, la libertad, la equidad y la democracia. Nuestra experiencia nos muestra que esta apropiación tiene lugar en los escenarios reales de acción y es, por lo tanto, una praxis intercultural que resiste y re-existe.

7. Referencias bibliográficas

- Andrade, G., Coelho de Andrade, G., y Leal, A. (2019). Educação emocional no ensino infantil: uma perspectiva a partir do lúdico no teatro do oprimido de Augusto Boal. *Revista Educação e Emancipação*, 12(1), 297-316. doi: 10.18764/2358-4319.v12n1p297-316
- Barranco-Expósito, C. (2004). La intervención en Trabajo Social desde la calidad integrada. *Alternativas*, (12), 79-102. doi: 10.14198/ALTERN2004.12.5
- Barrón, M., Cobo, C., Muñoz-Najar, A., y Sánchez-Ciarrusta, I. (18 de febrero de 2021). El papel cambiante de los profesores y las tecnologías en medio de la pandemia de COVID 19: principales conclusiones de un estudio entre países. [Mensaje en un blog]. Recuperado de

- <https://blogs.worldbank.org/es/education/el-papel-cambiante-de-los-profesores-y-las-tecnologias-en-medio-de-la-pandemia-de-covid>
- Bello, A. (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 57-76). La Paz, Bolivia: FUNPROEIB-Plural.
- Bernuz-Beneitez, M. J. (2019). El derecho de la infancia a ser investigada correctamente. *PAPERS*, 104(3), 381-402. doi: 10.5565/rev/papers.2492
- Boal, A. (1982). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. México: Nueva Imagen.
- Boal, A. (2018). *Teatro del oprimido*. La Habana, Cuba: Casa de las Américas.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción social. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: FONTAMARA.
- Bradbury-Jones, C., y Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: challenges, counter- challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 161-173. doi: 10.1080/13645579.2013.864589
- Calderón-García, N. (2015). La investigación artística como espacio disruptivo de lo artístico y lo pedagógico. *Asociación Nacional de Investigación en Artes Visuales [ANIAV]* (Ed.), II Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales (pp. 132-138). doi: 10.4995/ANIAV.2015.1171
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (30 de septiembre de 2019). *Ley General de Educación*. Recuperado de https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/lge.pdf
- Cordero-Arce, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima, Perú: Instituto de Formación para educadores de jóvenes, adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el Caribe IFEJANT.
- Coudray, S. (2016). Le théâtre de l'opprimé: Quelles perspectives émancipatrices pour un théâtre d'éducation populaire?. *Recherches & Educations*, 16, 65-77. doi: 10.4000/rechercheseducations.2516
- De Oliveira-Alochio, T. (2016). Dimensões socioeducativas do teatro do oprimido: cultura, teatro e educação populares. *Inter-Ação*, 41(2), 287-304. doi: 10.5216/ia.v41i2.40762
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education. A theoretical and methodological toolbox*. Londres, Inglaterra: Palgrave pivot.
- Dietz, G. (2022). Interculturality. En H. Callan (Ed.), *The international encyclopedia of anthropology*. doi: 10.1002/9781118924396.wbiea1629
- Dubin, E., y Prins, E. (2011). Blueprinting a Freirean pedagogy of imagination: hope, untested feasibility, and the dialogic person. *Journal of Adult and Continuing Education*, 17(1), 23-39. doi: 10.7227/JACE.17.1.4
- Elbez, M. (2017). ¿Quién es maya en un entorno turístico? Patrimonialización y cosmopolitización de la identidad maya en Tulum, Quintana Roo, México. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(22), 34-64. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n22/2007-8110-crs-11-22-00034.pdf>

- Finn, J. L., Jacobson, M., y Dean-Campana, J. (2004). Participatory research, popular education, and popular theater. Contributions to group work. En C. D. Garvin, L. M. Gutiérrez y M. J. Galinsky (Eds.), *Handbook of social work with groups* (pp. 326-343). Nueva York, Estados Unidos: The Guilford Press.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1965).
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1997).
- González-Casanova, P. (1975). *La democracia en México*. México: Era.
- Graham, A., Powell, M. A., y Taylor, N. (2015). Ethical research involving children: Encouraging reflexive engagement in research with children and young people. *Children & Society*, 29(5), 331-343. doi: 10.1111/chso.12089
- Guerrero-Arce, D. G., y Pérez-Archundia, E. (2016). La inclusión armónica desde la educación para la paz y la planeación de la convivencia. *Ra Ximhai*, 12(3), 383-396. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811027.pdf>
- Holt, J. (1985). *Learning all the time*. United States: Taylor & Francis Inc. Recuperado de <https://archive.org/details/LearningAllTheTime-English-JohnHolt>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Censo de población y vivienda 2020*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/632>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-220). La Paz, Bolivia: FUNPROEIB Andes; Plural.
- Mejía-Jiménez, M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, 6(12), 97-128. doi: 10.19053/22160159.3765
- Mijangos-Noh, J. C. (2001). Los múltiples rostros de un pueblo: un estudio sobre la identidad étnica maya y sus vínculos con otras identidades. *Revista Mexicana del Caribe*, VI(12), 111-145. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12801204>
- Montejo-Murillo, S., y Ulloa-Pizarro, C. (2020). Mujeres mayas yucatecas en acción colectiva: Una mirada a su identidad de género desde el feminismo comunitario. *GénEroos*, 27(28), 247-276. Recuperado de <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/72>
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). La Paz, Bolivia: FUNPROEIB Andes; Plural.
- Navarro-Amorós, A., y Motos-Teruel, T. (2012). Estrategias del teatro del oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en*

- Educación*, 4(9), 619-635. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848006>
- Padilla-Lomelí, C. B. (2019). *Cómo se articulan los elementos de violencia y pobreza en la construcción social de la maternidad de las mujeres en Canicab, Yucatán*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México.
- Palacios, C. (2017). *Hacia una teoría del teatro para niños: sobre los hombros de gigantes*. Argentina: Lugar Editorial.
- Sichra, I. (2009). ¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia? En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 95-128). La Paz, Bolivia: FUNPROEIB Andes; Plural.
- Tolomelli, A. (2016). Theatre of the oppressed: linking research, political commitment and pedagogical perspectives. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, 13(3), 43-60. doi: 10.5007/1807-1384.2016v13n3p43
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Van de Velde, H. (2016). Paradigma integral del aprender y su facilitación (PIAF) basado en Cooperación Genuina, una propuesta desde América Latina. *ÁBACOenRed*. Recuperado de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/El-PIAF.pdf>
- Vieites, M. F. (2019). Teatro y memoria: algunas claves para una intervención social crítica. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (28), 253-283. doi: 10.25100/prts.v0i28.6738
- Vittoria, P. (2019). Paulo Freire and Augusto Boal: praxis, poetry and utopia. En K. Howe., J. Boal., y J. Soeiro (Eds.), *The Routledge companion to theatre of the oppressed* (pp. 59-64). Londres, Inglaterra: Routledge Taylor & Francis.
- Walsh, C. E. (marzo, 2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- Walsh, C. E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: Educación y Sociedad*, 1(1), 17-30. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>

OTROS ARTÍCULOS DE PROSPECTIVA No. 34

EDITORIAL

Caja básica de herramientas conceptuales sobre la "intervención intercultural"

Carlos Alberto Valderrama-Rentería
María Janeth Mosquera-Becerra

La investigación sobre desarrollo cultural comunitario en Cuba: una mirada a sus aportes y desafíos

Beatriz Drake-Tapia

TEMA CENTRAL

Construyendo políticas culturales descolonizadoras. La interculturalidad como recurso de ciudadanía y democracia sustantiva
Agustín Lao-Montes

Liderazgo cultural y modalidades de agenciamiento colectivo en la Comuna 1 de Medellín, Colombia

Olga Lucía Mazo-Mejía
Herwin Eduardo Cardona-Quitián

Trayectorias de la interculturalidad en la intervención social de Trabajo Social

Rubby Esperanza Gómez-Hernández

Trabajo Social territorial: interacciones familiares y comunitarias para la producción frutícola de durazno en Tuta, Boyacá, Colombia

Anderson Yamid Álvarez-Plazas
Wilson Iván López-López

Las cuestiones raciales y el Trabajo Social: ausencia radical y presencias selectivas en la trayectoria de la disciplina en Brasil

Ruby Esther León-Díaz

Retos y Oportunidades de la Gestión Comunitaria del Agua en la ruralidad de la Cuenca Alta del río Cauca, Colombia, bajo la pandemia del COVID-19

Carolina Blanco-Moreno
Daniela Ruiz-Grisales
Mario Alejandro Pérez-Rincón

Educación y teatro popular en la intervención intercultural dialogada con niñas y niños mayas yucatecos, México

Silvia Georgina Sosa-Castillo
Juan Carlos Mijangos-Noh

Educación superior y tecnologías: trazados interculturales desde los relatos de la comunidad Emberá en Antioquia, Colombia

Adriana Arroyo-Ortega
Sandra Milena Robayo-Noreña

Dimensiones de los estilos de vida saludable durante el confinamiento por COVID-19 en población mexicana

Jesús Alberto García-García
Rosa Isabel Garza-Sánchez
Martha Leticia Cabello-Garza

Narrativas de profesionales en torno a las intervenciones con madres de niños(as) abusados sexualmente en Araucanía, Chile

Lilian Olimpia Sanhueza-Díaz

Cuerpos sexuados - cuerpos tecnomediados: una aproximación a las subjetividades sexuales de jóvenes escolares en Bogotá-Colombia

Stephanny Parra-Ordoñez de V.

Del «desorden a la diversidad». Una revisión de los modelos para la intervención social en la infancia y la adolescencia trans en el Estado español

Noemi Parra-Abaúnza

ARTISTA INVITADO

Jose Eibar Castillo

Prospectiva

PROSPECTIVA

Revista de Trabajo Social e Intervención Social

No. 34 • jul.-dic. 2022

e-ISSN: 2389-993X • Universidad del Valle