



EDUCACIÓN Y TEATRO POPULAR EN UNA COMUNIDAD MAYA DE YUCATÁN

Silvia Georgina Sosa Castillo

Tesis elaborada para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa

En la LGAC:

Enseñanza, Innovación Educativa y Currículo

Con la dirección de: Dr. Juan Carlos Mijangos Noh

En codirección con: Dra. Amanda Wager

Mérida, Yucatán

Octubre 2022



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Mérida, Yucatán a 12 de mayo de 2022.

C. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, UADY
PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis:

“EDUCACIÓN Y TEATRO POPULAR EN UNA COMUNIDAD MAYA DE YUCATÁN”

Presentado por **SILVIA GEORGINA SOSA CASTILLO** para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por el Comité Académico de la Maestría en Investigación Educativa (CAMIE), por lo tanto, el dictamen que emitimos es de:

Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Atentamente
Comité Revisor

Dr. Juan Carlos Mijangos Noh
Director (a)

Dra. Amanda Wager
Codirectora

Dra. Norma Soberanis
Miembro propietario

C.c.p. Expediente de la alumna en Control Escolar
C.c.p. Interesada



IL : Instituto de Lingüística

Buenos Aires, Argentina, a 9 de mayo de 2022.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como evaluador(a) externo(a) del/la estudiante Silvia Georgina Sosa Castillo, quien desarrolló la Tesis denominada “**Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán**” y después de haberla evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con los trámites correspondientes para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente



Dr. Cristian Palacios

Dr. Cristian Eduardo Palacios
26769545

Investigador Adjunto del Consejo Nacional
de Investigaciones Científicas y Técnicas
Investigador del Instituto de Lingüística
de la Universidad de Buenos Aires

INAPL

INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA
Y PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

Buenos Aires, 12 de mayo de 2022.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como evaluadora externa de la estudiante Silvia Georgina Sosa Castillo, quien desarrolló la Tesis denominada “**Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán**” y después de haberla evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con los trámites correspondientes para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente



Dra. Ana Carolina Hecht
DNI 26063110

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores, asimismo afirmo que este trabajo no ha sido presentado para la obtención de algún título, grado académico o equivalente.



Silvia Georgina Sosa Castillo

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 786135 durante el periodo de octubre de 2020 a septiembre de 2022 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con la tesis como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Agradecimientos

A quienes integraron el comité revisor de esta tesis. Gracias al Dr. Juan Carlos Mijangos, director y asesor de este ejercicio de investigación, por su dedicado acompañamiento durante esta experiencia académica, por su generosidad para compartir los esfuerzos donde descubrimos curiosos senderos, escenarios y acciones. A la Dra. Amanda Wager, codirectora de esta tesis, por su dedicada revisión analítica y asesoría para nutrir el proceso de investigación. A la Dra. Norma Heredia Soberanis, por su atenta lectura crítica para clarificar los planteamientos teóricos.

Gracias a quienes integran el Centro Comunitario de Canicab por cobijar en sus escenarios esta experiencia de investigación educativa. Gracias Jesús Eduardo Puch Chan por sus experiencias compartidas como educador popular. A las niñas y los niños con quienes creamos y escribimos las historias y los conocimientos que componen esta tesis.

A la Dra. Ana Carolina Hetch y el Dr. Cristian Palacios por su evaluación como revisores externos.

Mi agradecimiento y admiración a mis colegas de la generación XVII de la Maestría en Investigación Educativa, por ayudarme a aprender y a resignificar la educación pandémica, por su compartir generoso y tenacidad, con las cuales contribuyeron para llevar a buen término esta experiencia.

Finalmente, a las compañeras y compañeros militantes, soñadores y constructores de otros mundos posibles. Gracias por sus lecturas, escucha, experiencias, diálogos e inquietudes, que se encuentran entre las líneas y pensamientos construidos sobre este texto.

Dedicatoria

A las niñas y los niños de Canicab, Yucatán, México. Porque desde su mente ilusa
logramos transformarnos...

Resumen

A partir del vínculo entre educación y teatro popular hemos desarrollado esta experiencia de investigación educativa. Nuestro propósito fue conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niñas y niños en una comunidad maya de Yucatán. La metodología se corresponde con una investigación participativa posicionada desde el paradigma de la cooperación genuina. El proceso fue construido junto a niñas y niños. Encontramos que la educación y el teatro popular son praxis efectivas para crear y transformar espacios y relaciones educativas. Verificamos la vigencia y actualización de su discurso crítico y radical y nos reapropiamos de estos en la acción concreta. Así, resignificamos los procesos de educación para la inclusión dialogada y la paz decolonial de tal manera que no solo se enuncien, sino que se accionen cotidianamente. Estas acciones directas pueden ser consideradas una estrategia para favorecer la armonización de todo espacio y proceso educativo: formal o no formal. Asimismo, confirmamos la importancia de crear conocimiento con, y no para, o sobre las y los demás. Destacamos el potencial de la educación no formal y popular como territorios para favorecer acciones de autocrítica, libertades y transformaciones relacionales que apunten hacia la conformación de referentes pedagógicos y de investigación.

Tabla de Contenidos

Resumen	
Tabla de Contenidos	ix
Índice de Tablas	xiii
Índice de Figuras	xiv
Capítulo I. Introducción	1
Presentación de la problemática social: violencia y discriminación estructural	2
Propósito de la investigación	8
Descripción del contexto desde donde se construyó la investigación	8
Justificación: la educación y sus relaciones con la discriminación y violencia	11
Capítulo II. Estado del arte: aproximaciones teóricas al estudio de la discriminación y la violencia	15
Educación para la inclusión y la paz: propuestas teóricas y prácticas	15
Antecedentes de la educación para la inclusión y la paz	16
Conceptos fundamentales sobre paz e inclusión	18
Perspectiva actual de la educación para la inclusión y la paz	20
Educación y teatro popular	23
Experiencias latinoamericanas sobre educación y teatro popular	30
El teatro popular como herramienta pedagógica	33
El teatro popular como propuesta de análisis de las realidades	35
Implicaciones comunitarias del teatro popular	37
Capítulo III. Metodología	40
El teatro popular como herramienta pedagógica y de pesquisa	40

El carácter político de la educación por medio del teatro popular	42
Investigación participativa desde el paradigma de la cooperación genuina	44
Diseño metodológico	47
Proceso para la recuperación y el análisis de las situaciones.....	47
Participantes.....	53
Consideraciones éticas.....	54
Capítulo IV. Resultados	56
Taller de teatro popular en el Centro Comunitario de Canicab	57
La inclusión y la paz como elementos indisolubles en el proceso educativo.....	59
Efectos de la propuesta de taller de teatro popular en relación con la inclusión	62
Efectos diferenciados entre las niñas y los niños	62
Por edad.	63
Por situación familiar particular.....	64
Por la relación entre pares.	66
a) Pares de la misma edad.....	66
b) Pares de edad diferente.	66
c) En el grupo como colectivo.	69
Efectos en la tallerista	71
Efectos en la concepción teórica.....	72
Efectos en la concepción de la metodología.....	83
Efectos en la apreciación de la ética de las relaciones.....	88
Efectos en la relación con las niñas y los niños.....	92

Capítulo V. Efectos de la propuesta de taller de teatro popular en relación con la educación para la paz	95
Efectos diferenciados entre las niñas y los niños	96
Por edad.	97
Por situación familiar particular.....	100
Por la relación entre pares.....	102
a) Pares de la misma edad.....	102
b) Pares de edad diferente.	104
c) En el grupo como colectivo.	106
Efectos en la tallerista	107
Efectos en la relación con las niñas y los niños.....	108
Efectos en la comprensión de los conceptos de violencia y juego rudo.	109
Efectos en la gestión del conflicto.	110
Efectos en la comprensión del concepto de paz.....	113
Capítulo VI.....	116
Conclusiones	116
Educación para la inclusión dialogada y la paz decolonial.....	117
Nuestro teatro popular: una praxis de educación liberadora.....	120
Investigación educativa popular	123
Referencias.....	127
Apéndice A. Sesión preliminar	139
Apéndice B. Consentimientos informados	141
Apéndice C. Dictamen de resultados de autenticidad.....	151

Apéndice D. Carta de retribución social 152

Apéndice E. Constancia de actividades de retribución social..... 153

Índice de Tablas

Tabla 1. Experiencias de teatro popular en América Latina de 2000 a 2020	31
Tabla 2. Participantes de las experiencias sobre educación y teatro popular en América Latina.	36
Tabla 3. Planeación de actividades. Relación de técnicas a implementar	49
Tabla 4. Adecuación de actividades. Técnicas de teatro popular implementadas	51

Índice de Figuras

Figura 1. Educación y teatro popular: relaciones para la acción social	27
Figura 2. Diagrama de afinidad temática respecto al propósito de investigación	58
Figura 3. Significado sobre educación para la inclusión y la paz	61
Figura 4. Efectos diferenciados entre las niñas y los niños en relación con la inclusión	71
Figura 5. Efectos en la tallerista en relación con la inclusión	94
Figura 6. Efectos diferenciados entre las niñas y los niños en relación con la paz	107
Figura 7. Efectos en la tallerista en relación con la educación para la paz	114

Capítulo I

Introducción

El marco epistemológico de la educación popular persigue transformar el conocimiento sensible para alcanzar la razón de actuar (Freire, 1973). En este marco, conocer es el elemento esencial del acto educativo y es praxis que se produce a partir de la relación dialéctica entre el ser, el medio y su historia; se constituye de la confrontación de la realidad objetiva con las propias experiencias (Núñez, 2005 en Van de Velde, 2008), en acción colectiva que busca transformar ese conocimiento en condiciones de vida justas.

Educación y teatro popular han correspondido históricamente a una cohorte de conceptualizaciones y prácticas que conforman el pensamiento crítico propio de los contextos latinoamericanos ante las formas de cultura y colonialidad (Mejía, 2015). Desde su carácter popular han encontrado mecanismos para la apropiación y acción en compromiso político hacia la transformación de realidades de opresión. Lo popular es una apuesta teórica y política para la concientización sobre las condiciones estructurales desiguales que se analizan y cuestionan al interior de su práctica. “Una educación que no es popular sólo puede ser una educación elitista y, por lo tanto, discriminadora, alienante y ajena a los intereses populares” (Van de Velde, 2008, p. 40).

Este documento estructura un ejercicio de investigación desde la educación para la inclusión y la paz y su relación con el teatro popular en el contexto de una comunidad maya en Yucatán. La organización temática se presenta en seis capítulos: el primero expone el planteamiento de la situación de violencia y discriminación estructural que se vive en la comunidad maya de Canicab en Yucatán, a través de una revisión de investigaciones realizadas previamente en dicho contexto; con ello se busca exponer las características particulares de esta

problemática y las condiciones contextuales por las cuales se planteó este ejercicio de investigación. El segundo capítulo presenta la revisión de literatura que conforma el marco teórico relacionado con la educación para la inclusión y la paz, además de una exploración sobre ejercicios de investigación en educación y teatro popular a manera de construir el estado del arte. Seguido, en el tercer capítulo se expone el proceso de desarrollo del diseño metodológico que, desde el teatro popular como herramienta pedagógica y de pesquisa, se propuso para la puesta en marcha de esta investigación. Posteriormente, los resultados de esta experiencia se sistematizan en los capítulos cuarto y quinto donde, respectivamente, se analizan los efectos de la propuesta de teatro popular en relación con los procesos de educación para la inclusión y la paz. Finalmente, en el sexto capítulo se presentan las principales conclusiones derivadas de este análisis.

Presentación de la problemática social: violencia y discriminación estructural

De acuerdo con la última Encuesta Nacional sobre Discriminación cerca del 71% de la población mexicana se ubica en los estratos socioeconómicos bajo y medio bajo. Dentro de este porcentaje, el 95% corresponde a la población hablante de alguna lengua indígena y el 86% a quienes se adscriben como indígenas. Expone que en México una de cada tres personas de 18 años y más opina que la pobreza de las personas indígenas es ocasionada por su cultura. Además, declara que la pertenencia a un grupo discriminado, como los pueblos indígenas, define las posibilidades de las personas para desarrollarse en los ámbitos escolares, laborales o de salud (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2018).

Al respecto presenta los siguientes datos. La población indígena declara que el principal ámbito en el que han sido víctimas de discriminación es en los servicios médicos, después se

encuentra la calle o el transporte público, le siguen la escuela y el trabajo. En relación con las brechas educativas, entre la población de 15 a 59 años de edad que no sabe leer ni escribir, el 13% corresponde a la población hablante de lengua indígena y el 6.9% a quienes se adscriben indígenas; este porcentaje se contrasta con el 3% de la población nacional que es analfabeta. Para este mismo sector etario, en términos de escolaridad, el 11% de la población hablante de lengua indígena y el 6% de quienes se adscriben como indígenas no cuenta con algún grado de escolaridad; el porcentaje nacional en estos términos es apenas del 2.9%. Mientras el 22% de la población nacional alcanza los estudios superiores, apenas el 7.6 % de la población hablante de lengua indígena logra algún grado de escolaridad superior (CONAPRED, 2018).

Conforme a los datos vertidos en esta encuesta, la discriminación es considerada en México como un problema de índole estructural que nutre las asimetrías sociales y la negación de derechos mediante prácticas sociales e institucionales. La condición estructural se expresa en la segregación y subordinación, sistemática e histórica, que ciertos grupos viven a causa de los elementos simbólicos, culturales e ideológicos que constituyen las identidades que les son conferidas por los grupos sociales dominantes. En este sentido, las comparaciones binarias (como las realizadas en el párrafo anterior) entre los grupos discriminados, en contraste con grupos que no lo son, permite observar la carencia o privación de derechos de unos con respecto a las y los otros (CONAPRED, 2018).

En Yucatán, el Plan Estatal de Desarrollo 2018-2024 expresa que la población indígena vive en situación de pobreza en sus diferentes modalidades a consecuencia de: la vulneración de los derechos a la alimentación saludable y suficiente, a educación de calidad accesible e incluyente, a viviendas adecuadas con servicios básicos sostenibles y de calidad, y a seguridad social accesible. En el 2015, la población indígena representaba el 50.2 % de la población total

de Yucatán; 58.7% de la población en municipios indígenas presentaron situación de pobreza. En cuanto a marginación, la entidad se ubica en el séptimo lugar nacional. El 30.1% de la población presenta carencia por rezago educativo en municipios indígenas, ocupando la posición número 11 a nivel nacional; el 87.6% de la población analfabeta en el estado es indígena, así Yucatán ocupa la primera posición de los estados donde la mayor proporción de personas analfabetas son indígenas. En el nivel primaria, es la entidad con mayor rezago educativo para la población indígena, ocupando la sexta posición a nivel nacional desde el año 2008 hasta la fecha (Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán, 2019, 30 de marzo, pp. 127-131).

Canicab, comunidad del estado de Yucatán y perteneciente al municipio de Acankeh, está situada a veintinueve kilómetros al sudeste de la ciudad de Mérida, capital del estado. En su vida cotidiana, la cultura maya se encuentra presente en la lengua, la comida, las tradiciones y costumbres y en la organización familiar. Sin embargo, la transformación económica que ha vivido desde el cierre de la industria henequenera en la última década del siglo XX y su cercanía con la ciudad son factores que han contribuido al proceso de pérdida y renuncia cultural, con mayor acentuación en esta zona que en otras regiones mayas de Yucatán (Reyes et al., 2015).

Con 943 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020) Canicab comparte con las comunidades rurales de México cambios económicos, políticos y sociales. Pasó de ser una hacienda henequenera, a tener vínculos directos con la ciudad de Mérida, a través del trabajo de sus habitantes, quienes se desempeñan en la capital como trabajadoras domésticas, empleados de la construcción y de servicios. Su identidad maya es actualmente afectada por las construcciones externas de la modernidad y estilos de vida occidental que los conducen en travesía por la búsqueda de un desarrollo que no necesariamente coincide con su identidad asumida. Esta identidad en cierto sentido se ha reducido a un mero

símbolo estático y cristalizado para los fines mercadológicos y de consumo turístico como lo ha hecho con otros pueblos mayas (Elbez, 2017; Mijangos, 2001). Estos cambios (Padilla, 2019) se han manifestado en la cosmovisión, en las formas de producción económica, en la organización del trabajo y del territorio, en sus condiciones de infraestructura y en las dinámicas de interacción social.

Respecto de estas últimas, la que resulta más importante para este estudio, es la relación educativa. Importa particularmente ver cómo se da la relación educativa, por medio del teatro popular, en un contexto de nueva ruralidad¹ (Grammont, 2004). Las características propias de la neorruralidad son distintas a los contextos urbanos y rurales de otros momentos históricos y las relaciones sociales que ahora se construyen en ella condicionan también las formas educativas, por eso analizarlas desde este contexto particular puede permitir entender cómo se suceden estas relaciones (Mijangos et al., 2017) y cómo actuar, desde el teatro popular, respecto de ellas.

Mijangos et al. (2017) proporcionan ejemplos concretos de esta nueva ruralidad canicabense. Hoy existen pocas prácticas de producción propia, como la milpa o los traspatios, para generar un recurso de autoconsumo como mínimo. Por lo tanto, madres y padres de familia se desplazan de la comunidad para realizar actividades que reditúen económicamente, convirtiendo a Canicab en un espacio dormitorio. Las y los jóvenes utilizan Internet, teléfonos inteligentes, visten en forma semejante a los modelos culturales que admiran y que consumen a través de esos medios; las niñas y los niños de igual manera interactúan con mensajes de carácter urbano difundidos a través de los mecanismos mediáticos e institucionales (Mijangos et al., 2017).

¹ Grammont (2004) acuña el término para explicar las transiciones que viven las sociedades rurales a partir de la globalización. Estas transiciones desvanecen la relación dicotómica entre campo y ciudad, diversificando sus actividades y relaciones sociales.

Estos cambios socioculturales han transformado las dinámicas de cohesión social en la comunidad. Estas han ido deteriorando y reduciendo las oportunidades de vida a consecuencia de las condiciones estructurales que han obligado a sus habitantes a vivir y reproducir situaciones de injusticia social en aras de perseguir un modelo de “desarrollo” que les discrimina. Esto los mantiene al margen y en condiciones de rezago social, económico y educativo, “los han dejado atrás, como residuos de una sociedad que camina en otro ritmo sobre las espaldas de muchos hombres y mujeres como los canicabenses” (Reyes et al., 2018, p. 235).

Las dinámicas de vida comunitaria expresan las características del espacio/territorio donde se llevan a cabo, de sus fuerzas productivas, de su organización económica, política y de las relaciones que va construyendo con sus historias pasadas y presentes, es decir, constituyen su identidad. Estas expresiones se viven y comunican en lo cotidiano. En efecto, “cada sociedad, en cada momento histórico, tiene un modo de vida que le es característico, por eso las mediciones de la pobreza son relativas” (Padilla, 2019, p. 19). Por eso, a lo largo de la historia, la desigualdad social, la pobreza y la marginación han sido una constante de la asimetría de las sociedades. Las y los canicabenses han sido integrados a un círculo vicioso de pobreza y exclusión que hoy se manifiesta en bajos ingresos económicos, mínimos niveles de educación formal, discriminación y autodiscriminación y padecimientos crónico degenerativos de salud (Reyes et al., 2018). De esta manera, subsisten a la violencia estructural, a la exclusión social y discriminación que las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales ocasionan.

La Parra y Tortosa (2003) aplican el término violencia estructural a “situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de formas de violencia directa” (p. 57). La violencia estructural está directamente

relacionada con el ejercicio que hacen de ella los sistemas sociales, políticos y económicos que administran las sociedades (Padilla, 2019). Este término describe las condiciones actuales de las y los habitantes de Canicab, tiene utilidad para reconocer la existencia de conflictos en el uso de los recursos materiales y sociales y su relación con la violencia cultural que legitima otras manifestaciones de violencia directa. Por ejemplo, la reproducción de esta desigualdad, exclusión y discriminación institucional en la carencia de servicios de salud, educación y trabajo dignos. Se trata pues de una forma no visible y directa del ejercicio de la violencia que tiene como causa los procesos de estructuración social (Galtung, 1996 citado en La Parra & Tortosa, 2003).

El término violencia estructural permite analizar los mecanismos de ejercicio de poder que, a través de las relaciones educativas, podrían ser co-causales de la pobreza, la injusticia social, la desigualdad y la discriminación que también pueden ser explicadas desde la opresión política e institucional que excluye, por ejemplo, a los pueblos indígenas y los priva de la satisfacción de sus necesidades. La conceptualización, en términos de violencia estructural, es aplicable a los ejercicios de investigación que se construyen en los campos de insatisfacción de necesidades, explicación de violencias directas, los mecanismos de poder social y crítica de las condiciones legitimadoras de la desigualdad (La Parra & Tortosa, 2003).

La marginación y la pobreza son medios de violencia directa y estructural que constituyen obstáculos para el desarrollo personal y social pleno. Limitan a las comunidades rurales el acceso a servicios, productos y vivencias que muchas veces se demandan como condiciones de vida necesarias (Martínez, 1997). El desarrollo personal, considera el logro de la satisfacción de las necesidades básicas como la supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad para todos; referenciando a Galtung (1995 en Martínez, 1997) la privación de las necesidades básicas está implantada en la estructura y es justificada por la cultura. Por tanto, se

vive y visibiliza a través de las oportunidades de vida diferenciadas y desiguales excluyentes (Martínez, 1997, p. 22). La exclusión social es otra de las formas de la violencia estructural y está presente en Canicab a cuenta de las condiciones de necesidad económica y la carencia por rezago educativo.

Ante un panorama de violencia, discriminación y exclusión social, es preciso posicionarse y crear mecanismos que demuestran cómo se institucionalizan las inequidades e injusticias estructurales. “La tarea de la denuncia y transformación de la violencia por medio de la educación se ha dado en la estructuración de propuestas educativas para la paz” (Gómez, 2013, p. 6). Esta investigación se adhiere a ese quehacer educativo.

Propósito de la investigación

Conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niñas y niños en una comunidad maya de Yucatán.

Descripción del contexto desde donde se construyó la investigación

Entre las problemáticas reconocidas en la comunidad, las investigaciones previas registran el rezago académico, los bajos niveles de escolaridad y las manifestaciones de violencia intrafamiliar. El 14.8% de las personas mayores de 15 años son analfabetas y el 61.5% no concluyeron la primaria; el 14.38% de niños, niñas y adolescentes no asisten ya a la escuela y el promedio de escolaridad es de 6.4 años (Montejo & Ulloa, 2020; Padilla 2019; Reyes et al., 2018; Reyes & Mijangos, 2017; Tenas, 2019; Zepeda, 2018). Estas condiciones, son elementos significativos que dificultan la interacción de las y los canicabenses a opciones económicas y laborales bien remuneradas. Esto se convierte en un círculo vicioso de pobreza y exclusión

provocado por la distribución desigual de la riqueza y que se encuentra manifiesto en los bajos ingresos económicos, bajos niveles alcanzados en la educación formal, problemas de discriminación y autodiscriminación (Reyes et al., 2018).

Las mujeres y los hombres de Canicab no se encuentran en posibilidades de acompañar el proceso de educación de sus hijos e hijas a consecuencia de las situaciones de supervivencia a las que están condicionados, esto se une a que la calidad de la educación que es impartida en las escuelas de la comunidad es carente al no responder a las necesidades de las niñas y los niños y por razones de carácter estructural, cultural, curricular y pedagógico (Reyes & Mijangos, 2017). El dinero circulante en la comunidad es escaso y más de la mitad de los salarios es invertido en los transportes hacia la ciudad de Mérida para laborar (Reyes et al., 2015).

La investigación realizada por Padilla (2019) en Canicab expone la presencia de dinámicas de violencia en varios de los hogares y cómo esta es ejercida en primera instancia por el padre y la madre hacia los hijos; niños, niñas y jóvenes están siendo constantemente víctimas de violencia de sus padres, madres (quienes, a su vez, son víctimas de la violencia ejercida por sus parejas), por sus profesores en la escuela y otros niños de mayor fuerza física. La mayoría de las situaciones de violencia contra los niños y las niñas es precedida por violencia que se ha ejercido contra las madres, quienes a su vez han sido víctimas de violencia por otro miembro de la familia (Padilla, 2019).

En la misma línea, Montejo y Ulloa (2020) en su trabajo sobre las mujeres mayas yucatecas exponen las identidades de género que, desde el análisis del feminismo comunitario, experimentan las mujeres de Canicab. Entre sus hallazgos, manifiestan la consciencia de las mujeres sobre la reproducción de relaciones violentas con sus hijas e hijos y sus intereses para erradicar esas formas de relación. Las intersecciones de etnia, clase y género, desde una teoría

feminista, les permitieron analizar la identidad de género con las participantes que hoy inician un movimiento de transformación desde y en comunidad. Las mujeres de Canicab se reconocen en descontento con la violencia que viven y habitan en diversas formas: dentro de sus familias y en su comunidad, la ejercida por sus parejas, padres y hermanos hacia ellas y la que ellas reproducen hacia sus hijos e hijas; para ello, han decidido reunirse y organizarse para (re)conocer sus cuerpos, sus espacios, sus tiempos, movimientos y su memoria histórica. Estas mujeres se reconocen como agentes de transformación al tener consciencia sobre sí mismas como sujetos de derecho (Montejo & Ulloa, 2020).

Desde el año 2012, en Canicab se fundó el Centro Comunitario de Canicab. El espacio ha ido renombrándose a través del tránsito y apropiación de una iniciativa de un grupo de investigadores ciudadanos con el interés de disponer de un espacio-territorio para el aprendizaje en colectivo. Hoy “la uady”, como las niñas y los niños han renombrado al centro comunitario, mantiene el intento por descolonizar la producción del conocimiento desde un enfoque crítico-social que mantiene presente en cada propuesta de acción en el contexto comunitario (Reyes et al., 2018). Así, la comunidad se ha convertido en un territorio de creación conjunta de conocimientos, comunidad de estudio-aprendizaje, donde quienes participan son protagonistas de los procesos que desean llevar adelante intentando transformar estos procesos en acciones que puedan ir más allá de la mera representación para generar participación social por medio de la transformación educativa (Reyes et al., 2018, p. 231). A dicha iniciativa se sumó esta propuesta de investigación para abordar los procesos de educación para la inclusión y la paz desde una propuesta de teatro popular con las niñas y los niños.

Justificación: la educación y sus relaciones con la discriminación y violencia

La educación es el “proceso de impartir u obtener conocimientos, actitudes, habilidades o cualidades de carácter o comportamiento socialmente valoradas: incluye la filosofía, los propósitos, los programas, los métodos, los patrones organizativos, etc., de todo el proceso educativo según se concibe de manera más amplia” (Education Resources Information Center [ERIC], 1966). Históricamente la educación se ha estructurado en instituciones, particularmente las escolares, y estas a su vez han construido relaciones sociales y culturales que legitiman la adquisición de conocimientos considerados valiosos, generando condiciones que han abierto más la brecha de desigualdad. Así, “los valores culturales promotores de violencia, como el culto al machismo, la glorificación de la competitividad o el racismo, se transmiten de generación en generación a través del proceso de educación y socialización” (Fisas, 2011, p. 4).

La educación escolarizada configura y legitima el poder e intereses de los diferentes contextos internacionales, nacionales y locales que distan de las necesidades concretas de los espacios comunitarios. Así, la escuela se ha convertido en el espacio institucional desde donde la discriminación y la violencia estructural han llegado a naturalizarse, perpetuando una cultura hegemónica de opresión, bajo la asistencia de las ideas de la modernidad (Gómez, 2013). “Los sistemas educativos latinoamericanos se fundamentan en la violencia cultural impuesta por una cultura hegemónica y la institucionalización de la violencia estructural por medio de la Escuela Pública Oficial” (Gómez, 2013, p. 7).

En contextos de desigualdad, marginación y pobreza el derecho a la educación transita por un esquema de acceso a los servicios educativos. Sin embargo, las experiencias documentadas en Canicab, han permitido dar cuenta de la distancia existente entre la educación como solo acceso y su íntegro ejercicio como derecho social incluyendo el derecho de cada

educando a aprender en función de su propia historia, capacidades y formas de hacer y vivir sus mundos. Por tanto, “requiere la reinterpretación de la educación como un derecho social que, si bien está declarado en la Ley General de Educación (2016), no se cumple y por lo tanto es insuficiente para cambiar la situación” (Reyes et al., 2018, p. 228).

Las niñas y los niños de Canicab transitan la educación básica con un bajo rendimiento y analfabetismo funcional que, aunado a las expresiones de violencia, los alejan de las escuelas. “Establecer escuela como sinónimo de educación, sin considerar la comunidad en la que está inserta, resulta en una visión parcial y limitada de los alcances y fines de esta actividad esencialmente social” (Reyes & Mijangos, 2017, pp. 91-92). A través de las diversas experiencias que se han generado participativamente desde la modalidad de la educación no formal se ha recuperado evidencia de que el sistema de escolarización básica está impedido para cumplir sus fines educativos debido a las problemáticas estructurales que presenta la comunidad (Mijangos et al., 2017). Negar las particularidades educativas y de construcción de las identidades étnicas ha convertido a la escolarización en un eje fundamental de la educación hegemónica, extendiendo su influencia en otros espacios educativos fuera de la escuela (Ayora, 2018).

El análisis a partir de una experiencia de preparatoria abierta en Canicab (Zepeda, 2018) ha permitido revisar la relación educación-escuela-aprendizaje y cómo esta relación formal e institucionalizada no es precisamente la resolución de los intereses y el ejercicio legítimo de este derecho social en el contexto concreto de las y los jóvenes de Canicab. Zepeda (2018) siguiendo las ideas de Holt (1982) recalca que “en la escuela no se educa” (p. 37), de hecho, la adhesión al currículo y la aprobación de exámenes no son medidas objetivas del valor de una persona respecto a determinados conocimientos. Con este análisis crítico, la escolarización tiene una

asociación con la desigualdad sociocultural y económica desde su sistema burocrático de estandarización y valoración de conocimientos que contribuye a contenidos descontextualizados y ajenos a los intereses de quienes participan en las relaciones educativas.

Ante las condiciones descritas, en esta investigación se considera la educación desde el marco de la educación popular, como relación e interacción social con la realidad que la cobija y sobre la cual ejerce una práctica transformadora. Siguiendo el legado de Freire (1973) la educación es entendida en sus relaciones dialécticas y dinámicas con la realidad histórica y cultural. Es decir, asume que “para ser realmente humanista (la educación) tiene que ser liberadora, no puede, por lo tanto, manipular” (Freire, 1973, p. 87) o solo transferir conocimientos. La educación popular como “práctica de libertad” no se queda en la extensión de conocimientos técnicos, “no es la perpetuación de una cultura dada” (p. 89) es una relación social, de interacción, de comunicación y se convierte en diálogo, en un “un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 1973, p. 77).

Desde esta perspectiva, la investigación educativa no se queda en un plano instrumental de capacitación teórica para la adquisición de datos y conocimientos sin relacionar estos con su aplicación y utilidad en la vida. La educación se convierte en una herramienta social para construir autónomamente condiciones de bienestar correspondientes a cada individuo y su comunidad (Mijangos et al., 2017), “es un instrumento crucial de la transformación social y política” (Fisas, 2011, p. 6). En adición a estos planteamientos, de acuerdo con Sandoval (2016) el marco del paradigma epistemológico latinoamericano encuadra los estudios sobre las realidades en contextos de violencia estructural, cultural, simbólica y directa en la concepción de paz integral. De esta manera, las acciones de investigación y educación interpelan a “decolonizar la paz liberal hegemónica impuesta e impulsada *desde arriba*, reivindicando la paz

desde abajo, la que se piensa y construye cotidianamente en la comunidad, en lo local, en la escuela, en el municipio, en el país, en Latinoamérica” (p. 7).

Estas son las consideraciones que acompañan la relevancia teórica, práctica, metodológica y social de este ejercicio que apunta también a la construcción de una investigación educativa popular. Al concebir la educación como un hecho social se piensa en “un horizonte futuro de alternativas que promuevan acciones resistentes, críticas, tenaces y transformadoras surgidas desde espacios extraacadémicos y que son hoy en día nuestros espacios de formación” (Reyes et al., 2018, p. 246). En Canicab, ubicar la educación fuera de la estructura escolar, construyendo *con* y no *para* y *sobre* la comunidad, desde la educación popular en la modalidad no formal y desde una propuesta de creación teatral colectiva, implica crear espacios de acción e investigación educativa popular. Estos espacios sirven para reflexionar sobre las necesidades, intereses y recursos comunitarios; resignifican los marcos de conceptualización y prácticas de investigación en conjunto, explorando las herramientas ofrecidas por el teatro y la educación popular.

Capítulo II

Estado del arte: aproximaciones teóricas al estudio de la discriminación y la violencia

En este capítulo se presentan enfoques teóricos que han abordado las situaciones de discriminación y violencia desde los estudios de la educación para la inclusión y la paz, conformando el marco teórico para esta investigación. Se incluye una revisión sistemática (Jesson et al., 2011) sobre ejercicios de investigación en educación y teatro popular conformando el estado del arte al respecto. Se hace énfasis en estudios latinoamericanos, con el objetivo de encontrar los fundamentos para la construcción de una relación educativa desde el teatro popular en el contexto de una comunidad neorrural maya.

Educación para la inclusión y la paz: propuestas teóricas y prácticas

La violencia directa y estructural está relacionada con las condiciones de pobreza y exclusión social que, a través de la cultura, la política y la educación se naturalizan a manera de impedir su análisis para erradicar la inequidad (Gómez, 2013). Poner al descubierto estas violencias y generar acciones concretas para transformarlas es hoy, en América Latina, parte de las acciones de denuncia y transformación que se han dado dentro de la estructuración de propuestas educativas para la paz. De acuerdo con Sandoval (2016) el aporte epistemológico latinoamericano consiste en construir desde la *paz integral*, como paradigma decolonial, procesos de justicia hacia la eliminación de las violencias culturales, económicas, políticas, sociales y de género (p. 25) que tienen su expresión también en manifestaciones de violencias directas. El autor afirma que, en el contexto de Latinoamérica y concretamente en México, la violencia simbólica sirve para legitimar y ocultar relaciones de explotación e injusticia sostenidas

por estructuras socioeconómicas violentas; señala que entre estas estructuras se encuentra la escuela como manifestación de micro poder (p. 33).

Ante ello, los estudios para la paz desde estas latitudes constituyen un marco teórico propio para cuestionar las prácticas pedagógicas discriminatorias existentes al interior de los sistemas educativos formales. Su propuesta teórica parte desde los sectores marginalizados de manera paralela a los sistemas educativos y teniendo a la educación popular junto con la pedagogía de la liberación entre sus primeros referentes, nutriéndose del análisis para el ejercicio de los derechos humanos (Gómez, 2013). Sus fundamentos son transversales a los valores de justicia, cooperación, autonomía personal y colectiva; cuestionan las apreciaciones teóricas y prácticas etnocentristas y, por lo tanto, discriminatorias; y se basan en la acción para el cambio de estas situaciones (Añaños et al., 2020).

Antecedentes de la educación para la inclusión y la paz

En la conformación de la teoría de la educación para la paz en América Latina presentada por Gómez (2013) se exponen cuatro ideas fuerza que constituyen sus constructos teóricos y prácticos para abordar la investigación sobre la disminución de la violencia y la exclusión social por medio de la educación. La primera, desde donde radica la educación para la paz, es la “filosofía de la humanización” que se orienta a liberar a las personas del pensamiento colonial y opresor inserto en las y los latinoamericanos como producto de las represiones sociales, económicas y políticas, ejercidas desde unos pocos hacia una mayoría. La humanización implica la ruptura de la relación opresor-oprimido; desde aquí, la educación constituye uno de los medios, mas no el único, para transformar las realidades opresoras mediante la deconstrucción del pensamiento opresor. Se trata de poner al descubierto las violencias y reconocer las formas

de paz con las que se conviven; en esta concepción, la educación es comunicación y realiza su práctica en los ámbitos no formales de educación popular (Gómez, 2013).

La segunda idea fuerza es la “educación popular”. Esta ha formado parte del movimiento educativo de la liberación, propuesta filosófica, pedagógica y política, que ha tenido fuerte influencia en los movimientos de transformación latinoamericanos. Entre las décadas de 1950 a 1970 el modelo desarrollista promovido en América Latina configuró a la educación como el medio para la formación de recursos humanos calificados desde el sistema escolarizado y buscó integrar a los sectores marginalizados para contribuir y beneficiarse de la modernización económica (Sandoval, 2016). Desde entonces, los movimientos populares y sociales sostenían la crítica fundamental al capitalismo y demostraron la existencia de la función opresora de la violencia institucional ejercida por la educación oficial (Gómez, 2013). En seguimiento a los planteamientos de Freire (1973) encuentra sus principios en la educación entendida como relación social, de interacción y de comunicación que se convierte en encuentro y diálogo. Estos aportes han conformado prácticas educativas desde la integralidad y construyen conocimientos colectivamente a través de las relaciones dialécticas que establecen con la realidad histórica y cultural donde tienen lugar.

La “educación en derechos humanos” conforma la tercera idea fuerza y su práctica se ha constituido desde la perspectiva de justicia social y educativa para las mayorías marginalizadas, fundamentando el ejercicio pleno de los derechos humanos en cada una de las estructuras del Estado. Desde esta idea se intenta redefinir el Estado liberal oligárquico por un Estado inclusivo (Gómez, 2013) a menudo quedándose en discurso accesorio sobre la idea de construcción y garantía de una vida plena y digna. Actualmente, las condiciones de inequidad, marginación y exclusión social construyen el pensamiento pedagógico crítico de los estudios y práctica desde la

educación para la paz (Añaños et al., 2020). Al ser resultado de la educación popular e incorporar la perspectiva decolonial e intercultural (Sandoval, 2016), plantea la existencia de diversos espacios-tiempos en un mismo contexto geográfico desde donde pueda ser construida por los miembros de la comunidad reflejando sus intereses, necesidades y problemas (Gómez, 2013).

Finalmente, la cuarta idea fuerza se construye desde la “teoría crítica de la educación” en la que “ya no será la paz ausencia de guerra, sí de violencia. Y la violencia no solo será entendida como directa sino también estructural y cultural” (Herrero, 2003, p. 289). Por tanto, la teoría crítica de la educación propone la lucha contra las violencias, discriminaciones y exclusiones generadas por las estructuras y formas institucionalizadas, puesto que estas marginan a muchos y benefician a pocos. Como señalan Kester y Cremin (2017) el campo contemporáneo de investigación y educación para la paz analiza directamente aspectos relacionados con el poder, el conflicto y la violencia, atribuyéndole un sentido político a sus estudios y prácticas. Así, “desde la educación para la paz (...) hemos de educar también para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política” (Fisas, 2011, p. 5).

Conceptos fundamentales sobre paz e inclusión

El concepto de paz se ha definido desde la ausencia de guerra hasta el reconocimiento de las causas que originan los conflictos, por ejemplo, en las realidades de los pueblos latinoamericanos. También se ha vinculado con los factores sociales que podrían contribuir a su alcance; desde la lucha contra la impunidad, la construcción de sociedades sin violencia, hasta una paz integral, descolonizada, ligada con la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales (Añaños et al., 2020; Gómez, 2013; Kester y Cremin, 2017; Sandoval, 2016).

Fisas (2011) afirma que la paz tiene como palabras claves el conocimiento, la imaginación, el diálogo, la integración, la participación, la cooperación, por tanto, es también la transformación creativa de los conflictos. Uno de los aspectos relevantes de esta conceptualización consiste en “reconocer los intereses del oponente” (Fisas, 2011, p. 7), por lo tanto, las y los actores sociales son fundamentales para la transformación de los conflictos. Desde aquí, la cultura de paz se convierte en un ejercicio de educación que permite descubrir y reconocer la violencia estructural y sus manifestaciones. Implica educar en y para los conflictos, tomar responsabilidad sobre ellos para transformarlos en virtud de las convicciones humanas integradoras. Educar para la paz implica develar las diversas formas de violencia y prepararse para movilizarse y transformar responsablemente los conflictos (Fisas, 2011, p. 3).

Una segunda consideración desde la perspectiva actual está caracterizada por la búsqueda y puesta en marcha del “desarme cultural” (Fisas, 2011). Es decir, se acepta el hecho de la multiculturalidad, la riqueza de la diversidad, la pérdida del miedo a las diferencias de las y los otros y a los intentos convencidos por encontrar igualdad de condiciones para las culturas diversas. Desde aquí, tiene lugar el segundo concepto de referencia para esta investigación, la inclusión.

Guerrero y Pérez (2016) proponen el abordaje del concepto de inclusión desde una resignificación para no hablar de una necesidad sino de una condición inherente a las relaciones humanas. Para ello, se precisa un cambio en su uso cotidiano cooptado por los discursos institucionalizados en los que se convirtió en un concepto de cuota política haciéndolo un concepto discriminatorio y excluyente. Plantean que para abordar la inclusión es menester considerar la justicia social, la repartición equitativa de las riquezas y la educación, puesto que las estructuras sociales y las políticas públicas han puesto de moda las consideraciones

compasivas promoviendo la inserción de las diferencias solo por consigna del Estado que actúa mediante la adjetivación apreciativa de las carencias (p. 390). Para ello, proponen desde una perspectiva positiva un nuevo paradigma de la inclusión, considerando las diferencias como elementos que enriquecen los entornos desde la diversidad, en el que estas no precisan la protección o son consideradas inherentes a los grupos vulnerables, puesto que marcar de esta manera las diferencias es contradictorio y lesivo (p. 387).

En los apartados anteriores se han descrito las condiciones de exclusión, discriminación y violencia presentes en las relaciones sociales y estructurales de Canicab. Desde la perspectiva de inclusión propuesta por Guerrero y Pérez (2016) se posiciona el análisis desde las diferencias y no desde las y los diferentes, desde las prácticas de exclusión en la cotidianidad. Esto ha permitido identificar los discursos y relaciones construidas desde una violencia naturalizada para transitar hacia el reconocimiento como elemento para la transformación de las relaciones humanas. Es decir, permitió una relación de diálogo empático (Guerrero & Pérez, 2016, p. 390). Para construir una propuesta educativa desde la inclusión y la paz ha sido menester mirar desde el espacio mismo de las necesidades para crear alternativas reales y no únicamente surgidas desde discursos o políticas de compensación. Esa fue la lógica subyacente de esta investigación.

Perspectiva actual de la educación para la inclusión y la paz

Los estudios contemporáneos, desde el abordaje crítico, hacen hincapié en la construcción de un enfoque de la educación para la paz realista y posible (Herrero, 2003), descolonizada e integral (Sandoval, 2016). En consecuencia, y como resultado de los planteamientos hechos desde la educación popular, implica la construcción de sus proyectos y procesos desde los propios intereses, necesidades y problemáticas de sus involucrados. La acción educadora valora sin distinguos las experiencias, habilidades, aportaciones sociales y culturales

tanto de hombres y mujeres en condiciones de igualdad de derechos (Fisas, 2011) con el objetivo de superar las raíces de la cultura de la violencia y plantear la puesta en práctica de los principios de la coeducación.

Kester y Cremis (2017) señalan que los contenidos y prácticas que adquieren las investigaciones y procesos educativos para la paz, al interior de los sistemas escolarizados, basan su análisis en las acciones individuales pasando por alto la examinación de las inequidades estructurales. Es decir, desde el sistema escolarizado se atiende a las causas individuales de la violencia y por consecuencia, las propuestas de transformación se acotan también a acciones individuales en lugar de analizar y apelar al cambio también desde las estructuras sociales. Estos autores advierten que, bajo este abordaje, el campo de estudios para la paz va generando una complicidad legitimadora con la violencia estructural y cultural que, en principio, intenta mitigar. En contraposición, convocan a reinterpretar los estudios desde enfoques populares de transformación cuyas reflexiones encuentren un equilibrio entre la producción teórica y la práctica concreta.

Para este objetivo aportan como herramienta analítica el concepto de violencia postestructural (Kester y Cremis, 2017). Así pueden entenderse los procesos de investigación y educación para la paz de manera integral. Esto es coincidente con los planteamientos de Sandoval (2016) señalados con anterioridad. El análisis postestructural implica que quienes educan e investigan las situaciones de violencia desde los enfoques de paz “se miren a sí mismos y a su campo de práctica para cuestionar su propio papel en la perpetuación de la violencia, en uno mismo y en los demás a través de su trabajo por la paz” (p. 5). Esto ha permitido fundamentar el planteamiento de esta investigación desde el análisis situacional a través de procesos educativos no formales cobijados en las prácticas de la educación popular.

En la revisión teórico-práctica de los constructos que conforman los estudios desde América Latina de la educación para la inclusión y la paz, Gómez (2013) destaca la necesidad de construcción de alternativas educativas integrales e inclusivas, formadas desde las bases sociales, cuyas finalidades sean el desarrollo de procesos de diálogo, identidad y desarrollo justo. Se trata de un llamado a la reformulación de las relaciones educativas para que realmente puedan contribuir a la transformación de las diferentes manifestaciones de violencia. Para tales fines plantea los enfoques desde donde se han podido accionar estos procesos de transformación, a manera de entender y concretar cómo se pudiera construir la paz desde la educación, respondiendo de manera concreta a los contextos donde se desarrolla. Estos enfoques son: educación para la convivencia, educación para el conflicto, educación comunitaria y educación para la democracia participativa.

En el enfoque de la educación comunitaria se propone construir relaciones educativas partiendo del contexto sociocultural, construyendo significados propios y referencias sobre la propia identidad en virtud de los intereses y el desarrollo de quienes se encuentran involucrados para construir los medios de transformación que realmente den respuesta a los conflictos (Gómez, 2013). Para este logro, se propone el diálogo como metodología y actitud para lograr el encuentro de y con el otro y la otra; esta metodología dialógica retoma el legado de la educación popular para la interacción horizontal (p. 16).

En esta investigación recurrimos al teatro popular desde el enfoque de la educación popular comunitaria (Gómez, 2013). Esto es consecuente con el hecho de que, desde la educación no formal, la educación para la paz apunta a la construcción de relaciones que posibilitan el crecimiento colectivo de los grupos sociales en el reconocimiento de las diferencias. Es decir, se asume que la educación no formal es factor identitario en los procesos

emancipatorios (Gómez, 2013, p. 16). Desde aquí, se admite que el acto educativo no se limita a la transmisión de contenidos sino a su problematización y reconstrucción conjunta (Tenas, 2019, p. 51).

En ese marco, se propuso identificar las problemáticas estructurales y considerar las fortalezas de las acciones comunitarias en contribución a la construcción de propuestas favorecedoras de la paz y la inclusión, en el contexto específico de Canicab, desde un proceso de creación teatral colectiva, propuesta del teatro popular.

Educación y teatro popular

La educación como práctica de libertad (Freire, 2011) posibilita las transformaciones personales mediante la identificación, comprensión y concientización que cada ser humano acciona en el análisis de sus realidades vividas (Silva & Silva, 2020; Mejía, 2015), en alianza con las y los demás y a través de las posibilidades de acción que la conciencia crítica y reflexiva activan. El ejercicio liberador de la educación posibilita la discusión de problemáticas en diálogo con las y los otros para descubrir cómo cada persona está inserta en ellas e ir advirtiendo sus mecanismos de reproducción mediante la denuncia, para hallar las posibilidades de cambio y las acciones colectivas al respecto. Este ejercicio dialéctico de revisión y análisis crítico identifica esta práctica con métodos y procesos científicos (Freire, 2011, p. 84). Es una educación teórica que precisa de la comprobación, “una educación que comunique y no solo que genere comunicados” (p. 88). Por tanto, la educación propuesta por Freire es una educación problematizadora que encuentra, en las posibilidades creativas de cambio, la práctica liberadora.

Poniendo en cuestión las estructuras hegemónicas de la educación, Freire (2011) trasciende con sus propuestas educativas hacia una dialéctica continua entre teoría y práctica,

experiencia y pensamiento, acción y reflexión; transforma la esencia del proceso educativo y resalta la importancia de la interacción y el diálogo para que esto sea posible. De acuerdo con Vittoria (2019), la praxis utópica de Freire es la pedagogía de acción y reflexión que permite crear una realidad que, si bien no existe aún en el presente inmediato, surge del aquí y del ahora y lo trasciende a partir de la problematización constante de las situaciones existentes; de su cuestionamiento mediante el diálogo y de las capacidades de cada sujeto que interviene en ella para analizarlas, pensarlas y generarse una conciencia crítica. “La praxis es precisamente la superación del modelo pedagógico acrítico que reafirma las desigualdades sociales” (p. 60). En tal sentido, valora el conocimiento de la experiencia a través del diálogo, tratándose de una posibilidad creativa muy concreta.

En la búsqueda de procesos para la transformación de realidades de opresión, la educación y el teatro han encontrado desde su carácter popular, mecanismos para la apropiación y acción en compromiso político. Partiendo del reconocimiento de la plena participación, como condición necesaria para el cambio social, han desarrollado procesos para articular las praxis educativa y escénica (Vittoria, 2019). La pedagogía de Freire (2005, 2011, 2014) y el teatro popular propuesto por Boal (1982) están estrechamente ligados a procesos pedagógicos de acción social, de concientización mediante el análisis de realidades que estimulan la creatividad transformadora, de organización comunitaria para el bien común, la justicia social y la garantía de los derechos humanos y educativos (Coudray, 2016; De Oliveira, 2016; Dubin & Prins, 2011; Tolomelli, 2016; Vieites, 2019; Vittoria, 2019). Tanto Freire como Boal reconceptualizaron sus campos teóricos respectivamente a manera de encontrar en ellos los instrumentos para la reflexión crítica, la interacción social de sus participantes, la práctica pedagógica y, fundamentalmente, la acción transformadora. Ambos ubicaron el mecanismo para el encuentro y

la construcción de significados en las relaciones de interacción y en la comunicación auténtica. Educación y teatro popular son fenómenos vivenciales que tienen cabida más allá de las prácticas institucionalizadas (De Oliveira, 2016) trasladándose a las prácticas sociales concretas donde tienen origen: la cultura popular.

A principios de los años setenta, a partir de sus planteamientos sobre el teatro del oprimido (Boal, 2018), Boal comienza a desarrollar las categorías del teatro popular (Boal, 1982). Las técnicas empleadas por este investigador teatral se conformaron de las experiencias con teatro de calle, folclore, fiestas, música, entre otras manifestaciones culturales de los pueblos de América Latina y algunos países de Europa y África donde el autor transitó durante su exilio (De Oliveira, 2016). Boal hacía uso del teatro como dispositivo transformador que permitiera “superar el hábito de distinguir el arte de la vida y la vida de la transformación consciente de la sociedad” (Vittoria, 2019, p. 63). En términos de los propósitos que persigue puede asociarse a una categoría más amplia denominada teatro social, desde la cual sus objetivos, en tanto práctica y teoría, están asociados directamente con propósitos pedagógicos y políticos tratándose de propuestas que se construyen alrededor de la reflexión de sujetos sobre sus problemáticas sociales (Trujillo, 2011 en Martínez, 2013) como condición necesaria.

En ese sentido, el teatro popular es también una práctica de educación liberadora. Su propuesta se trata de un teatro de acción social cuyo contenido está estrechamente ligado a las realidades desde donde se crea y trata de involucrar a otras y otros en un ensayo teatral de la vida real (Ferreira & Devine, 2012). En su praxis poética (Vittoria, 2019) esta propuesta teatral trasciende la práctica escénica y amplía las intenciones transformadoras de las acciones sociales, utilizando el teatro, la estética, el arte, la expresión y la imaginación. En concordancia con la educación popular, el interés por desarrollar una práctica teórica que tenga como objetivo

sensibilizar y participar en un compromiso político (Coudray, 2016), encuentra en sus praxis poética y utópica un conjunto sistemático, interrelacionado, reflexivo y organizado de acciones y relaciones sociales (Vittoria, 2019). Accionar y posibilitar las capacidades de reflexión y cuestionamiento de las realidades vividas transforma las acciones escénicas y pedagógicas en experiencias y oportunidades de aprendizaje.

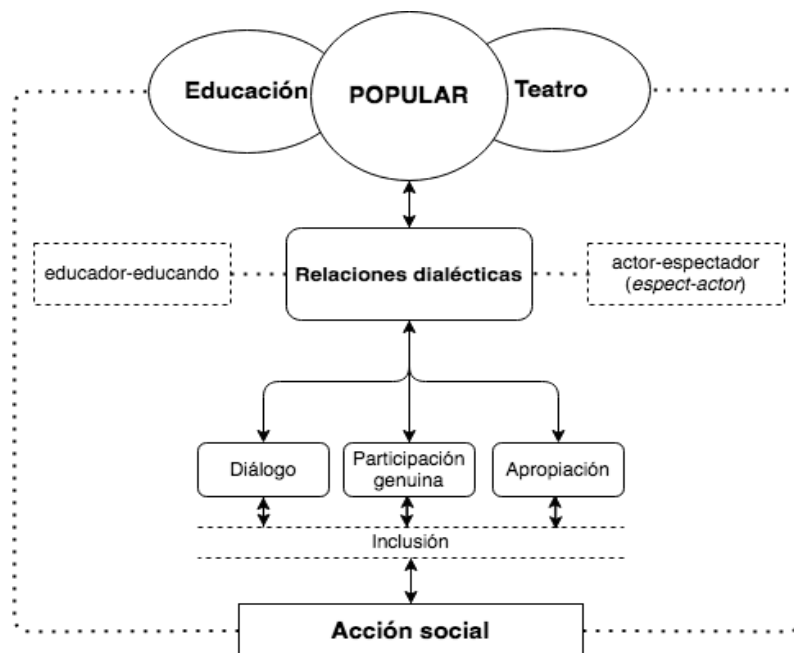
En primera instancia, en términos de la transitividad de las relaciones educativas (Freire, 2011), el proceso de aprendizaje reapropia los mecanismos de participación de educadores y educandos como condición necesaria para la transformación social de las opresiones. Por su parte, la propuesta del teatro popular se articula en la relación entre actores y espectadores (Vittoria, 2019). En esta innovación, 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). De acuerdo con este planteamiento, el proceso de aprendizaje desde el teatro popular es un camino común que se va creando 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, p. 17) en tal sentido corresponde como derecho fundamental y básico para todas y todos.

Así, se trata de un teatro que discute y cuestiona el derecho a participar de él posicionándose frente a los problemas concretos. En esta transitividad se superan las barreras relacionales a través de “una acción social participativa, crítica y creativa que también supere la contradicción entre el oprimido y el opresor en el contexto de un proceso de emancipación” (Vittoria, 2019, p. 63). Posiciona la práctica teatral no solo por aquello que acontece en la

escena, sino también por quienes se involucran en ella y por las posibilidades de ellas y ellos para participar en las acciones que suceden en el escenario, 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 (ver Figura 1).

Figura 1

Educación y teatro popular: relaciones para la acción social



Nota. Elaboración propia.

En segunda instancia, al tratarse de una relación horizontal y dialéctica, la construcción del conocimiento sucede como proceso colaborativo de creación. “Quien dialoga lo hace con alguien y sobre algo” (Freire, 2011, p. 102) permitiendo que nuevas ideas entren en el territorio del pensamiento (Dubin & Prins, 2011) y construyan significados propios. Los contenidos llevados a escena son creados a partir de la vida cotidiana popular, del pueblo en el sentido

político². El teatro que Boal propuso es un modelo de educación popular que ha logrado trabajar temáticas cotidianas mediante la reflexión sobre las relaciones que se construyen en esas realidades habituales (Andrade et al., 2019). Se trata de discursos que pertenecen al universo del lenguaje de la comunidad (Vittoria, 2019) y que, en el espacio y tiempo del teatro, encuentran un campo de acción y condiciones para su exploración, comprensión y cuestionamiento de significados de los que el propio sujeto colectivo es creador.

Creando significados tiene lugar el conocimiento. Leer y transfigurar la realidad para su análisis, entendimiento e interpretación crítica corresponde a un enfoque de “aprender haciendo” (Tolomelli, 2016, p. 54) en el que el dispositivo teatral se utiliza en una mirada de investigación continua. Al respecto, Vieites (2019) propone el concepto de alfabetización teatral para señalar las posibilidades de utilizar los procesos de creación teatral en la reconstrucción de sujetos receptores en sujetos creadores de sus transformaciones sociales y políticas, mediante la generación de los discursos escénicos. “El teatro puede ser un instrumento para aprehender y decir el mundo” (Vieites, 2019, p. 256) y la emancipación tiene lugar entonces en la recuperación de esa voz y los medios de expresión (Coudray, 2016). Este conocimiento traduce “el pensamiento en acción y la acción en creación” (Vittoria, 2019, p. 63). Se convierte en un mecanismo para la exploración de significados, en un proceso pedagógico de conciencia y cambio.

En tercera instancia, las acciones de transformación son un objetivo expreso dentro de las propuestas del teatro y la educación popular; se trata de prácticas cuyo objetivo es el cambio de las condiciones de vida identificadas desde su dimensión estructural de opresión (Coudray, 2016)

² Boal (1982) hace la distinción conceptual entre población y pueblo. La primera correspondiente a la totalidad de habitantes de un país o región; mientras que pueblo es un concepto más restringido que incluye solo a quienes alquilan su fuerza de trabajo (obreros, campesinos, etc.) y a aquellos que se encuentran asociados a esa fuerza de trabajo, como pudieran ser estudiantes, amas de casa, hijos/as de obreros, hombres y mujeres en búsqueda de la reapropiación de los medios de producción y creación.

mediante la descolonización del conocimiento (De Oliveira, 2016). Dando cuenta críticamente de las relaciones de dominación, su estructura, sus prácticas y su reproducción, se hace de la razón una vía de transformación en el que se le atribuye un poder emancipador (Ruffini, 2017). El marco epistemológico de la educación popular persigue transformar el conocimiento sensible para alcanzar la razón de actuar (Freire, 1973). Por lo tanto, junto con la recuperación de la palabra, la lectura de la realidad y la (re)construcción de las historias desde las voces de sus creadores, en el teatro popular se activan los mecanismos para la superación de situaciones opresivas, reconocidas y vigentes en el contexto contemporáneo, como exclusión, marginación o privación de derechos (Motos-Teruel y Navarro-Amorós, 2012). Esta formulación se basa en la relación que lo teatral sostiene con los procesos sociales y políticos del contexto en el que se inserta y que trasladan las propuestas escénicas de su plano meramente estético a acciones políticas (Brignardello, 2018).

Las experiencias del teatro popular han permitido la creación de espacios para la discusión y reflexión colectiva desde la pedagogía del cuestionamiento, emergiendo los procesos de concientización sobre las estructuras sociales de poder (Barbosa & Ferreira, 2015) y creando posibilidades de intervención en el ámbito real. Este camino concreto de concientización permite a las y los participantes y sus comunidades ser protagonistas durante la acción dramática de una suspensión de la realidad (a través de la ficción) para darle sentido y anticipar su transformación (Tolomelli, 2016). Se trata de una práctica cuyo acercamiento con la propia realidad potencializa el pensamiento crítico junto con las capacidades expresivas; produce descubrimientos y cuestionamientos de la realidad vivida; y supera modelos pedagógicos acríticos que reafirman las desigualdades sociales (Coudray, 2016; Motos-Teruel & Navarro-Amorós, 2012; Tolomelli,

2016; Vittoria, 2019). Todos los elementos antes enunciados son trascendentales en la transformación de las relaciones educativas.

Experiencias latinoamericanas sobre educación y teatro popular

Posibilitar otros espacios para el conocimiento ha sido la apuesta para resignificar las relaciones educativas que buscan la conformación de sujetos reflexivos y autónomos en las comunidades (Reyes et al., 2018). En esta apuesta se han creado nuevos vínculos para la generación del conocimiento, lo cual ha influido en su disrupción y las formas para generarlo. Esta forma de conocimiento también produce cambios en la manera de problematizar las situaciones y de cuestionar lo establecido, es decir, en cómo se interpelan las realidades para ubicar las relaciones pedagógicas fuera de los límites de la escolarización, comprendiendo cualquier territorio como espacio posible para construir posibilidades epistemológicas (Calderón, 2015).

La integración de metodologías basadas en las artes con la investigación genera enfoques para la creación, la colectivización y el intercambio de conocimientos (Lea et al., 2011). En tal sentido, la revisión sistemática (Jesson et al., 2011) de experiencias de investigación sobre educación y teatro popular (ver Tabla 1) ha permitido distinguir al menos tres ejes en las relaciones educativas que se sostienen al interior de su práctica: primero, el teatro como herramienta pedagógica; segundo, como propuesta de análisis de realidades; y tercero, las implicaciones comunitarias que de su práctica derivan.

La totalidad de experiencias incluidas en esta revisión se encuentran enmarcadas en los principios y prácticas de la educación popular, la pedagogía del oprimido, la pedagogía activa y la educación como práctica de la libertad. Sus abordajes específicos amplían el panorama de

significados que se atribuyen a la educación, dentro y fuera de los espacios escolarizados formales. Estos significados se han organizado también dentro de los tres ejes vinculantes entre educación y teatro popular.

Tabla 1

Experiencias de teatro popular en América Latina de 2000 a 2020

ID	Autores	Temáticas	Ámbito educativo
1	Baraúna (2016)	Violencia y discriminación.	F
2	Brignardello (2018)	Recuperación de la memoria histórica.	ENF
3	Caballero (2019)	Fomento de la lectura crítica.	F
4	Cabral y García (2016)	Pedagogía teatral desde el diseño curricular.	F
5	Cuervo (2011)	Memoria e identidad para la defensa del territorio.	ENF
6	De Oliveira (2016)	Formación artística y pedagógica.	ENF
7	Diharce (2015)	Recuperación de la memoria desde la interculturalidad.	ENF
8	Eguiarte (2017)	Revitalización de las lenguas originarias y defensa del patrimonio biocultural.	F
9	Esquivel (2018)	Integración y cohesión social.	ENF
10	Fernández (2018)	Subjetividad colectiva.	ENF
11	Ferreira y Oliveira (2019)	Alfabetización étnico racial.	F
12	Kohen y Meinardi (2016)	Educación sexual integral.	F
13	Maldonado y Mosquera (2020)	Educación para la paz: gestión de conflictos presentes en las dinámicas de convivencia.	F
14	Martínez (2013)	Escuela y trabajo en condiciones migrantes.	F
15	Meneses et al. (2019)	Violencia, organización comunitaria, resiliencia.	ENF
16	Michniuk et al. (2020)	Diagnóstico de problemáticas de la vida comunitaria, organización comunitaria.	ENF
17	Perafán (2014)	Formación ético ciudadana, enseñanza del Derecho.	F
18	Peralta (2018)	Discriminación, abuso de poder, xenofobia y explotación.	ENF
19	Persino (2008)	Diagnóstico de problemáticas comunitarias, formación de agentes sociales.	ENF
20	Posso et al. (2017)	Educación para la paz: gestión de conflictos a partir del fortalecimiento de competencias comunicativas.	F
21	Ramos y Sanz (2009)	Organización comunitaria y desarrollo local.	ENF
22	Rocha y Pegado (2011)	Educación ambiental crítica.	F
23	Silva y Silva (2020)	Violencia escolar.	F
24	Tupper (2019)	Diseño curricular y formación docente para atender necesidades educativas especiales.	F

Nota. Elaboración propia. Presentación por temáticas y ámbitos educativos.
F = Educación formal; ENF = Educación no formal.

Contrastando estas experiencias con los postulados teóricos, filosóficos y políticos, tanto del teatro como de la educación popular, se confirma la vigencia de su discurso sobre un cambio necesario en las relaciones educativas y en las consideraciones sobre los ámbitos donde acontece el acto educativo (formal, no formal, informal). En el panorama que esta revisión presenta es destacable que las experiencias se ubiquen en su mayoría dentro de los ámbitos educativos formales. Este es un apunte importante para cuestionar cómo se están configurando los principios y conceptos base de la educación y el teatro popular de cara a la institucionalización de sus prácticas. Es significativo que, al interior del contexto formal, el teatro popular ha abierto un camino de autocrítica sobre las prácticas de opresión que este sistema perpetúa. Sin embargo, es de suma importancia no limitar la interpretación de estas experiencias a una relación de efectividad, ya que esto reduce la investigación educativa a un plano instrumental.

En esta sintonía, Mejía (2015) apunta que una tarea urgente de las y los educadores populares del siglo XXI consiste en evidenciar el control de la universalidad racional que construye procesos monoculturales. Ante ello, el desafío contemporáneo de las praxis del teatro y la educación popular es el de construir modelos dialécticos donde se reconoce que cada sujeto construye su propia historia, pero no siempre bajo circunstancias libremente elegidas por ellas y ellos (J. Boal, 2014). Entendido de esta manera, participar no es solo ejecutar activamente, hacer, poner en práctica; se trata también de pensar críticamente las condiciones sobre las que se realiza esa participación. En términos metodológicos, los enfoques de investigación participativa van más allá de la identificación estructural hacia la comprensión de los procesos estructurales, personales e institucionales y revela una relación significativa entre las formas en que este tipo particular de investigación documenta y da testimonio de los contextos de experiencias vividas (Ansloos & Wager, 2019). No considerar esto puede reducir el potencial transformador y

emancipador desde el cual fue concebida la propuesta educativa popular, además de eliminar el sentido crítico de su práctica y ponerse al servicio de intereses opresores, ante los cuales es precisamente una propuesta antitética.

El teatro popular como herramienta pedagógica

Dentro de este primer eje, el teatro popular aborda propuestas de diseño curricular, de formación de agentes educativos, de innovación metodológica para el manejo de contenidos curriculares, de alfabetización crítica y de intercambio dialógico para la construcción colaborativa del conocimiento. Desde Brasil, se hallaron investigaciones donde el teatro popular contribuyó, desde el diseño curricular, a la formación artística y pedagógica (Cabral & García, 2016; De Oliveira, 2016); en procesos formativos de alfabetización étnico racial crítica (Ferreira & Oliveira, 2019); así mismo, en el abordaje de contenidos sobre educación ambiental crítica dentro del sistema escolarizado público (Rocha & Pegado, 2011); y como metodología para el diálogo entre docentes y estudiantes sobre los factores que contribuyen a las prácticas de violencia escolar (Silva & Silva, 2020).

En Colombia, se ubican estudios cuyas temáticas son: el diseño de un programa de formación de agentes locales para que, a través del teatro popular, puedan diagnosticar problemáticas comunitarias (Persino, 2008); la formación ético ciudadana dentro de la enseñanza de asignaturas en Derecho (Perafán, 2014); la gestión de conflictos desde la educación para la paz fortaleciendo las competencias lingüísticas y comunicativas (Posso et al., 2017); y como estrategia didáctica para el fomento de la lectura crítica (Caballero, 2019). Se añaden la experiencia en Cuba sobre integración y cohesión social a talleres de educación artística (Esquivel, 2018) y, en Chile, del diseño curricular y formación a docentes para trabajar con personas que tienen necesidades educativas especiales (Tupper, 2019).

Dentro de este eje, las experiencias definen a la educación como pertinente, artística, pedagogía crítica y educación para la paz:

- Es educación pertinente, puesto que construye sus contenidos a partir del interés de sus estudiantes. Rompe con las prácticas de la educación rural tradicional al acercar a las niñas y los niños hacia contenidos literarios que les son atractivos y no solo impuestos por un diseño curricular (Caballero, 2019). De igual manera, diseña una propuesta curricular y de formación docente para atender las necesidades educativas especiales (Tupper, 2019).
- Es educación artística que se enfoca en la formación y apropiación del lenguaje teatral para generar representaciones escénicas sobre temas socialmente relevantes (Persino, 2008) que posibilitan la construcción social del conocimiento, la integración y cohesión social (Esquivel, 2017). Se trata de prácticas socioeducativas que generan nuevos métodos pedagógicos para la enseñanza del teatro fuera de la escuela (De Oliveira, 2016) o también, creando su propio diseño curricular abierto (Cabral & García, 2016).
- Es pedagogía crítica para una educación antirracista (Ferreira & Oliveira, 2019), ambiental crítica (Rocha & Pegado, 2011), sexual integral (Kohen & Meinardi, 2016) y ético ciudadana (Perafán, 2014) que cuestiona los discursos bien intencionados alrededor de esas temáticas. De esta forma, reconstruye esos contenidos críticamente, analiza sus consecuencias y genera conocimientos y prácticas al respecto, desde otras perspectivas y voces.
- Es educación para la paz que fortalece las competencias lingüísticas, artísticas, comunicativas (orales y escritas), al mismo tiempo que motiva el pensamiento crítico, la

resignificación de estas competencias y su utilidad en la realidad inmediata (Posso et al., 2017).

El teatro popular como propuesta de análisis de las realidades

Las investigaciones sobre las posibilidades que se habilitan con los ejercicios, juegos escénicos y técnicas del teatro popular dan cuenta que sus prácticas proponen abordar situaciones que competen a sus participantes (ver Tabla 2). Estos trabajan con discursos escénicos contruidos a partir de los significados que se ponen en interacción, en correspondencia y apropiación que, las y los participantes, hacen de este dispositivo teatral desde sus experiencias, apreciaciones y problemáticas (Coudray, 2016). Además, el teatro popular permite indagar, a manera de investigación y ejercicio de conocimiento, las situaciones, los roles y posibles acciones desde esos lugares (De Oliveira, 2016).

En este eje se encontraron experiencias en las que, además de emplearlo como recurso pedagógico para la formación docente, se analizan situaciones relacionadas con la visibilización de diversos tópicos sociales que impactan en los espacios educativos. En Argentina se encontraron temas relacionados con el análisis situacional sobre las relaciones de poder docentes-estudiantes y cómo los contenidos sobre educación sexual integral tienen una incidencia en la transmisión del sexismo y en la reproducción de desigualdades de género dentro del ámbito escolarizado (Kohen & Meinardi, 2016); también una exploración etnográfica sobre las condiciones e interacciones escolares de comunidades migrantes (Martínez, 2013); así como circunstancias relacionadas con prácticas de discriminación, explotación y xenofobia (Peralta, 2018). Por su parte, en Chile se abordan los temas de la recuperación de la memoria histórica (Brignardello, 2018) y la exploración de prácticas educativas interculturales fuera de los espacios institucionalizados (Diharce, 2015).

Conjuntamente se identificaron estudios sobre situaciones de violencia y discriminación (Baraúna, 2016) en Brasil; y finalmente, en Colombia se encontró otra experiencia de educación para la paz, donde se declara al teatro popular como estrategia pedagógica que constituye también una alternativa para posibilitar la gestión de conflictos desde el análisis de las dinámicas de convivencia cotidiana en contextos universitarios (Maldonado & Mosquera, 2020).

Tabla 2

Participantes de las experiencias sobre educación y teatro popular en América Latina

ID	Participantes	Autores
1	Adultos.	Brignardello (2018); De Oliveira (2016).
2	Campesinos.	Cuervo (2011).
3	Vecinos.	Fernández (2018); Meneses et al. (2019); Ramos, y Sanz (2009).
4	Docentes.	Caballero (2019); Cabral y García (2016); Kohen y Meinardi (2016); Rocha y Pegado (2011); Silva y Silva (2020); Tupper (2019).
5	Colectivo de mujeres.	Michniuk et al. (2020).
6	Mujeres indígenas.	Diharce (2015).
7	Mujeres migrantes.	Peralta (2018).
8	Juventudes.	Cabral y García (2016); Persino (2008).
9	Estudiantes universitarios.	Eguiarte (2017); Maldonado y Mosquera (2020); Perafán (2014).
10	Adolescentes.	Baraúna (2016); Posso et al. (2017); Rocha y Pegado (2011); Tupper (2019).
11	Niñas y niños.	Caballero (2019); Esquivel (2018); Silva y Silva (2020).
12	Infancias migrantes.	Martínez (2013).
13	Infancias con necesidades educativas especiales.	Tupper (2019).
14	Niñas afrodescendientes.	Ferreira y Oliveira (2019).

Nota. Elaboración propia. Presentación por tipo de participantes y autores.

Desde este eje, la educación se significa en términos de proceso colectivo, acción popular, educación intercultural, pedagogía activa y práctica de libertad. Se incluye también la atribución que adquiere la educación escolarizada:

- Es el proceso colectivo en el que las relaciones de convivencia coadyuvan a superar las barreras de interacción impuestas por los prejuicios entre estudiantes y agentes comunitarios (Baraúna, 2016).
- Es una acción popular donde el aprendizaje acontece al reconocer la presencia, las consecuencias y la transformación de situaciones de injusticia (Brignardello, 2018).
- Es un proceso intercultural, un intercambio dialógico de significados, culturas, cosmovisiones y lenguajes (Diharce, 2015; Eguiarte, 2017).
- Es pedagogía activa que fortalece la gestión pacífica de conflictos, la integración grupal, el compañerismo y la disposición para el diálogo (Maldonado & Mosquera, 2020).
- Es educación escolarizada que dista de los escenarios de las infancias migrantes, al generar discursos prescriptivos sobre la permanencia escolar y las acreditaciones que de ello pueden obtenerse (Martínez, 2013).
- Es un proceso que acontece a lo largo de la vida y que no solamente capacita en habilidades instrumentales o académicas, sino que posibilita las habilidades comunicativas, expresivas y la aplicación de valores colectivos (Peralta, 2018).
- Es práctica de la libertad que permite leer las realidades vividas, dialogar entre actores educativos y transformar las situaciones de opresión como la violencia escolar (Silva & Silva, 2020).

Implicaciones comunitarias del teatro popular

Partiendo de la teoría del teatro para el cambio social se plantea que el involucramiento activo de las y los miembros de la comunidad (grupo de estudiantes, docentes, infancias, mujeres, pueblos indígenas, etc.) en la construcción y representación de sus historias, apertura las posibilidades de conceptualizar, dialogar y ensayar la puesta en práctica de soluciones a las

problemáticas (Christensen, 2013). En este tercer eje se observan las implicaciones comunitarias del teatro popular. Estas se plantean en torno al diagnóstico de problemáticas y el diseño de intervenciones para la organización y acción social.

En Argentina, el teatro popular se implementó como estrategia para el desarrollo local, la movilización de objetivos colectivos y la activación de la economía local (Ramos & Sanz, 2009); en el análisis de los procesos de subjetividad colectiva (Fernández, 2018) y como estrategia para el diagnóstico de problemáticas comunitarias que activen mecanismos de organización colectiva (Michniuk et al., 2020). Las experiencias ubicadas en Colombia analizaron situaciones de violencia y la activación de procesos de organización social, donde el teatro ha funcionado como mecanismo de acción política en la defensa del territorio (Cuervo, 2011) y para el fortalecimiento del humor social y habilidades de resiliencia (Meneses et al., 2019). Y desde México, la temática fue la revitalización de las lenguas originarias y la defensa del patrimonio biocultural (Eguiarte, 2017).

Bajo estas experiencias, la educación es concebida como un proceso que acontece desde la práctica; que construye conocimientos en diálogo y discusión de saberes; y que se entrelaza con los procesos de conformación de la identidad y la recuperación de la memoria. En ese sentido, se define como una educación para la acción política (Cuervo, 2011), la defensa del patrimonio biocultural (Eguiarte, 2017), la conformación de la subjetividad colectiva (Fernández, 2018). Es una práctica intencional para construir habilidades de resiliencia (Meneses et al. 2019). Es la construcción de otras relaciones educativas surgidas del reconocimiento de los territorios comunitarios como espacios pedagógicos y de investigación (Michniuk et al., 2020).

Con esta revisión se reconoció el potencial de la relación educación y teatro popular. Los tres ejes: 1) el teatro popular como herramienta pedagógica, 2) el teatro popular como propuesta

de análisis de realidades y 3) las implicaciones comunitarias del teatro popular, permitieron hacer un recuento de las acciones que, desde la investigación basada en las artes, en específico desde el teatro popular, han construido una línea para el análisis integral de situaciones de violencia, inequidad y educación. De esta manera, se encuentran en esta herramienta artística alternativas para la construcción de conocimientos (Wager, 2014) y se trata de ejercicios de investigación-creación-acción que además de potencializar el arte y la investigación, buscan transformar saberes y permitirse la toma de postura ante situaciones que pueden ser llevadas a los ámbitos de la vida y la academia (Vargas, 2020).

Esta revisión permite conferir a la práctica del teatro popular un potencial transfigurador sobre las acciones escénicas y pedagógicas en experiencias de aprendizaje. Muestra el panorama actual sobre las características educativas que le son atribuidas y cómo contribuye en la lectura crítica de realidades contemporáneas de opresión. La diversidad de experiencias aquí presentadas secunda la afirmación de Van de Velde (2008) sobre la imposibilidad de hablar de una sola educación popular. Sin embargo, se reitera la importancia de entender que, para adherirse como propuesta pedagógica alternativa al marco de referencia metodológico de la educación popular, las propuestas educativas implican siempre una búsqueda por la justicia social desde una perspectiva liberadora (Van de Velde, 2008).

Capítulo III

Metodología

A continuación, se presenta el diseño metodológico que se propuso en esta investigación para conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niñas y niños en una comunidad maya de Yucatán. En primera instancia, se presentan las particularidades que ofrece el teatro popular como herramienta pedagógica y de pesquisa, y el carácter político contenido dentro de las relaciones educativas que en él se construyen, para localizar las razones de su elección en este ejercicio de investigación. En segundo lugar, se exponen las características para la realización de una investigación participativa sostenida en el paradigma de la cooperación genuina (Van de Velde, 2016). En concordancia, el diseño metodológico se presenta en el tercer apartado, detallando los pasos para la recuperación y análisis de las situaciones, con quiénes se construyó, y las consideraciones éticas que acompañaron los procesos.

El teatro popular como herramienta pedagógica y de pesquisa

Considerado generalmente solo un medio de expresión poética que divierte, el teatro puede ser distinguido como vehículo eficaz de comunicación. Desde sus orígenes, cuando teatro y rito estaban fusionados, las artes representacionales constituían un instrumento esencial de comunicación humana que transmitían todo un acervo sociocultural de generación en generación; el teatro, al construir pequeños mundos ficticios (reales posibles o reales imposibles pero deseados) permite cotejar el mundo real con otros mundos alternativos, produciendo así efectos de conocimiento y reconocimiento (significación). A través del teatro, la realidad se pone en cuestión o entre paréntesis para ser analizada, discutida, interpretada y valorada en relación

con otros posibles mundos verosímiles mediante el proceso creativo-comunicativo sobre el que se construye (Sosa, 2012).

Boal (1982) presenta al teatro como medio de comunicación eficaz de la voz del pueblo. Él plantea un teatro comprometido políticamente que provoque una actitud crítica en el espectador; su “poética del oprimido” emprende la tarea de devolver al pueblo marginalizado, la capacidad de observar, expresarse críticamente y actuar por una realidad socioeconómica justa y democrática, transformar al pueblo espectador en actor de su realidad (Boal, 2018). La transformación del espectador-pueblo en actor, Boal la plantea como un proceso que puede sistematizarse en al menos cuatro etapas: la primera, conocer el cuerpo a partir de ejercicios que permitan reconocer sus capacidades y limitaciones; la segunda etapa, tornar el cuerpo expresivo, en la que por medio de una serie de juegos escénicos pasa del plano del movimiento al de la expresión; la tercera, el teatro como lenguaje, es el comienzo de la práctica del teatro como lenguaje vivo y presente en tres grados: dramaturgia simultánea (los espectadores escriben simultáneamente con los actores), teatro-imagen (los espectadores intervienen a través de imágenes hechas con los cuerpos de los actores) y el teatro-foro (los espectadores intervienen la acción dramática y actúan); y la cuarta etapa, el teatro como discurso, en la que el espectador-actor presenta espectáculos acordes con sus necesidades de discutir ciertas temáticas o “ensayar acciones” (Boal, 2018, p. 32). Esta sistematización se detalla más adelante en los pasos que constituyeron el diseño metodológico de esta investigación, así como las reapropiaciones de la metodología derivadas de las acciones de las y los participantes en campo.

Este teatro del oprimido, como se describió en el capítulo anterior, fue el antecedente inmediato para que se estructuraran las técnicas latinoamericanas de teatro popular (Boal, 1982) como una forma de hacer el teatro para la educación comunitaria. La educación, para Boal, es

también una relación dialéctica en la que la sociedad (educadora) necesita que el educando actúe como sujeto que no solo asimila esa sociedad ya hecha e inmodificable sino que la transforma según sus propias necesidades y anhelos; “esto es cultura popular, es decir, un producto que sirve a un pueblo concreto en el tiempo y en el espacio. No es ‘cultura’ pura, eterna, inalcanzable: es cultura, aquí y ahora. En Latinoamérica hoy, este es nuestro teatro. Es el teatro” (Boal, 1982, p. 126). En tal sentido, para esta investigación resultó de primordial interés reconocer cómo se construyeron las relaciones educativas a través de la praxis del teatro popular y con ello identificar su potencial transformador.

El carácter político de la educación por medio del teatro popular

De acuerdo con Boal (1982) la educación “objetiva la creación de nuevos valores, estructuras, métodos y procesos, a través del conocimiento de la realidad que se pretende dominar y transformar” (p. 124). Con esta distinción el autor da razón al impulso movilizador que se plantea en esta forma particular de hacer el teatro. Al vincularse directamente con los movimientos sociales, el teatro popular se convierte en un mecanismo de denuncia que busca estimular a espectadores-creadores mediante la identificación con los contenidos de las obras que son la concepción del conflicto presente en las escenas y observables en su realidad cotidiana. Es popular porque nace, se produce y se comparte desde y con el pueblo del microcosmos del que forma parte y al que representa (Boal, 1982, p. 33); con esto, aclara también que la cualidad de popular pasa por el contenido de las obras y el enfoque que se da a estos temas.

Entre las categorías que fue desarrollando dentro de su propuesta, para esta investigación se destaca aquella en la que el espectáculo se presenta desde la perspectiva transformadora de las y los involucrados quienes son actores y destinatarios, la construcción de la dramaturgia es

colectiva y las representaciones (puestas en escena) son realizadas en espacios no convencionales o creados para “ver teatro”. Esta categoría es nombrada como “del pueblo y para el pueblo” (Boal, 1982).

El teatro se presenta como una herramienta de comunicación y de educación popular. Es eficaz e inmediato pues permite anunciar, informar, enseñar y construir opiniones críticas para las y los espectadores-actores. Las obras creadas y puestas en escena están insertas en su contexto inmediato, proponiendo un teatro comprometido políticamente y propiciador de una actitud crítica en quienes son partícipes del hecho escénico (Boal, 1982; Motos-Teruel & Navarro-Amorós, 2012; Tolomelli, 2016; Vittoria, 2019). El teatro popular elimina la “situación teatral”, en la medida en la que quienes participan del hecho escénico se tornan a sí mismos en actores “pero no en el ‘actuar’ sino en el ‘accionar” (Boal, 1982, p. 136). En ese sentido, el “¡Teatro es acción! Puede ser que el teatro no sea revolucionario en sí mismo, pero no tengan dudas: ¡es un ensayo de la revolución!” (Boal, 2018, p. 68).

Bajo estas características, el teatro popular es un marco de referencia y a la vez herramienta para la educación popular y la organización comunitaria. Es un proceso continuo de educación y organización orientado a superar la opresión, la dependencia y a asegurar el ejercicio de los derechos básicos. Se fundamenta en un enfoque educativo y es un medio de comunicación y educación de base comunitaria. A través de sus particularidades para construir la dramaturgia y los juegos escénicos, se convierte en una forma de investigación y alfabetización, puesto que lee las propias realidades, las dialoga y construye sus propios procesos de aprendizaje, se trata de un ejercicio de educación popular como Freire planteaba (Kidd, 1984).

Un teatro comprometido se vale de su proceso creativo comunicativo como una herramienta que posibilita una transformación individual y colectiva. En ese sentido, es un

vehículo preciso que ayuda a ampliar las experiencias de vida; esto ocurre, cuando las y los participantes en este proceso, resignifican y hacen propias estas historias representadas. Por eso, es necesario que el fenómeno teatral tenga un proceso creativo con la idea de acompañar al espectador-actor en una verdadera experiencia vital, capaz de producir dentro de sí mismo descubrimientos y cuestionamientos de una realidad vivida (Sosa, 2012). En ese sentido, puede concebirse como una herramienta metodológica en la relación educativa considerada como relación social y más allá de la escolarización.

Investigación participativa desde el paradigma de la cooperación genuina

La relación entre la investigación participativa desde la cooperación genuina, que tiene sus bases en la educación popular alternativa (Van de Velde, 2012), permitió conectar los procesos creativos del teatro popular para esta investigación. Esta relación enlaza la teoría y práctica de los procesos de reflexión y acción para la transformación. Este vínculo se centra en los procesos grupales creando interacciones significativas que contribuyen a la concientización, el desarrollo de capacidades y el cambio (Finn et al., 2004). El teatro popular puede considerarse como un modo de educación popular que emplea las artes escénicas como mecanismo de reflexión crítica y catalizador para la acción (Boal, 2018).

La investigación participativa es descrita como un acercamiento colaborativo que integra la investigación sistemática con acciones educativas y políticas. Es llamada participativa por el significativo involucramiento de las personas en la coproducción del conocimiento dirigido a los asuntos concernientes de su vida. Desafía la distinción entre investigador y “sujeto” y toma el poder y la desigualdad como temas centrales. Los enfoques participativos de investigación cuestionan los supuestos positivistas de objetividad unilateral e investigación libre de valores. La

intencionalidad científica que implica garantizar la objetividad no es de un carácter absoluto, pues, desde el paradigma crítico se reconoce que no existe “sino la objetividad subjetiva, es decir, la objetividad que integra la subjetividad como parte esencial de la realidad” (Van de Velde, 2016, p. 7). Por tanto, las y los investigadores participativos se enfrentan abiertamente con las formas en las que esta intencionalidad influye para la elección de métodos de recolección y análisis de información. Es decir, persiste en la búsqueda de una conciencia crítica de la propia subjetividad en el proceso de investigación (Finn et al., 2004, p. 327).

Para la sucesión de estos procesos, Van de Velde (2016) plantea la relación con la descolonización del ser integral para buscar oportunidades de crecimiento colectivo y aprendizajes, para trascender críticamente del papel de actores a autores de los propios escenarios educativos, comunitarios y de desarrollo humano concienencial. Para ello, propone el paradigma vital-esencial de la cooperación genuina desde el cual, los procesos educativos se construyen sobre seis pilares: escuchar(nos), interpretar(nos), comprender(nos), compartir(nos), comprometer(nos) e integrar(nos) para la transformación (Van de Velde, 2016, p. 4). Cada uno de estos pilares encuentra su expresión en los ejes de: participar, experimentar, concienenciar, comunicar, sistematizar e integrar. Este paradigma y las acciones que en su marco se suceden son un aporte 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, abona a la propuesta de identificar la naturaleza hegemónica de la (re)producción del conocimiento, su difusión y uso, para visibilizar sus formas de colonización geopolíticas 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. Los seis pilares de la cooperación genuina han sido los procesos

que permitieron a esta investigación tener un carácter participativo integral en coincidencia con los planteamientos de la educación popular, desde donde los procesos educativos suceden. Se intentó contribuir a la toma de conciencia crítica sobre las propias realidades sociales, del posicionamiento histórico y político y de la agencia/acción para la transformación (Finn et al., 2004, p. 328).

El teatro popular, como método de investigación cualitativa, presenta formas alternativas de involucrar a las y los integrantes de la investigación: participativa y artísticamente. Conrad (2004) afirma que hace uso de una “etnografía escénica crítica” (p. 16) en la que se van creando oportunidades para la exploración a través de los juegos escénicos. Esto sirve para estudiar las experiencias vividas. Las obras teatrales/puestas en escena son mecanismos de interacción humana consciente y sus resultados son producto del diálogo y el co-aprendizaje (Finn et al., 2004, p. 326). En ese sentido, “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” (p. 328).

Estos distintos elementos comparten el supuesto epistemológico de que conocer es un proceso constante, social, histórico y cultural. El conocimiento del mundo es creado conjuntamente a través del diálogo crítico sobre las experiencias del mundo. Las y los participantes miran al conocimiento como poder y van en búsqueda de la democratización de sus prácticas de producción transformando sus procesos y eliminando los límites entre investigador e investigado, profesor y alumno, actor y espectador. Son fundamentalmente procesos grupales a través de los cuales las y los participantes problematizan sus realidades sociales y construyen capacidades colectivas para cuestionar y cambiar esa realidad. Ellas y ellos utilizan los procesos

grupales de escucha, diálogo, evaluación, toma de decisiones, acción y reflexión que comprometen a las y los participantes (Finn et al., 2004).

Diseño metodológico

La revisión de las características específicas que el teatro popular posee y su vinculación con la investigación participativa desde la cooperación genuina han contribuido al diseño metodológico para la acción transformadora que subyace a esta investigación. En tal sentido, el proceso para la recuperación y análisis de las situaciones ha tenido su base en la creación colectiva del conocimiento. A continuación, se detallan los pasos que se plantearon para este proceso y las adecuaciones que surgieron para construir relaciones educativas en contextos de neorruralidad (Grammont, 2004).

Proceso para la recuperación y el análisis de las situaciones. El proceso comienza a través de la consulta e interés manifiesto de una organización, colectivo o agrupación comunitaria que desea resolver un problema que concierne a su propio bienestar. Las y los involucrados son consultados sobre su propia interpretación de la problemática; seguido, el tema es investigado y los datos relevantes son agrupados para analizar a profundidad la comprensión que se tiene de dicha problemática. Con este análisis se construye la puesta en escena en su conjunto: texto/dramaturgia (la historia del problema) y representación (presentación ante el público). Así los tres componentes del proceso son: investigación, educación y acción. Haciendo hincapié en el componente educación, este se subdivide en: la creación del conocimiento común, la comunicación de ese conocimiento a otras personas (al público, al pueblo) y el desarrollo de conciencia crítica (Yeich, 1996 en Finn et al., 2004).

En esta investigación, el primer paso: interés manifiesto de un colectivo comunitario, se presentó desde el Centro Comunitario de Canicab. Recordando los planteamientos hechos en el

primer capítulo, “La uady”, como las niñas y los niños han renombrado al centro comunitario, se ha convertido en un espacio que intenta descolonizar la producción del conocimiento desde un enfoque crítico-social. Desde este espacio, las niñas y los niños canicabenses han sido las y los involucrados con quienes se problematizaron y analizaron las situaciones de: adicciones, violencia intrafamiliar, educación y discriminación, identificadas en investigaciones previas (Mijangos et al., 2017; Montejo & Ulloa, 2020; Padilla 2019; Reyes et al., 2015; Reyes et al., 2018; Reyes & Mijangos, 2017; Tenas, 2019; Zepeda, 2018) y que, en esta investigación en particular, fueron abordadas desde su perspectiva mediante las técnicas del teatro popular. Así, estas situaciones han sido investigadas con ellas y ellos mediante encuentros semanales en los cuales se exploraron diversas técnicas del teatro popular.

Los juegos escénicos explorados desde estas técnicas condujeron a propuestas de dramaturgia colectiva (análisis del problema/situación) que derivaron en breves representaciones escénicas. De esta manera, el análisis ha sido sistematizado, junto con las niñas y los niños, en dos niveles: 1) la puesta en escena/dramatización como síntesis de la situación y 2) los círculos de discusión posteriores a la representación de la puesta en escena. La información se recuperó en el registro hecho en diarios de campo, grabaciones en audio de las sesiones y videograbaciones de las representaciones construidas colectivamente.

Finn et al. (2004) agrupan en cinco temas generativos los principios y prácticas que se suceden en la relación entre el desarrollo participativo del conocimiento, la acción y el trabajo en grupo. Primero, el vínculo entre cultura, poder e historia para reconocer las fuerzas estructurales que generan las formas de opresión e inequidad, así como la subjetividad y el poder de agencia para transformarlas. Segundo, el diálogo como generador del conocimiento. Este lleva al tercer tema, la toma de consciencia colectiva al problematizar y crear en conjunto la propia realidad

social. Cuarto, la praxis de la reflexión y acción sobre el mundo en el que se vive. Y finalmente, la transformación como el principio de la propia participación.

En un primer momento, cada una de las cuatro situaciones problemáticas detectadas en la comunidad pretendía ser estudiada desde estos cinco temas generativos, aplicando los juegos escénicos del teatro popular como técnicas para generar el conocimiento y análisis colectivo de las situaciones. De esta manera, se plantearon veinte sesiones de trabajo como se detalla a continuación:

Tabla 3

Planeación de actividades. Relación de técnicas a implementar

Situación/Tema generativo	1. Reconocimiento de las condiciones estructurales: vínculo entre cultura, relaciones de poder e historia	2. Diálogo como generador de conocimiento	3. Problematización de la situación: toma de conciencia colectiva	4. Praxis de reflexión y acción	5. Participación para la transformación
<i>Adicciones</i>	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
	Técnica TP: Teatro imagen				
<i>Violencia intrafamiliar</i>	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
	Técnica TP: Arcoíris de deseos				
<i>Discriminación</i>	Sesión 11	Sesión 12	Sesión 13	Sesión 14	Sesión 15
	Técnica TP: Teatro periodístico				
<i>Educación</i>	Sesión 16	Sesión 17	Sesión 18	Sesión 19	Sesión 20
	Técnica TP: Teatro foro				

Nota. Elaboración propia. TP = teatro popular

Esta primera propuesta de actividades requirió adecuaciones que respondieran a los intereses de las niñas y los niños participantes. Con el objetivo de realizar una presentación general del formato y contenido del taller de teatro popular, se realizó una sesión lúdica (ver Apéndice A) con algunos niños y niñas que habían manifestado su interés por participar en esta investigación. Este acercamiento preliminar permitió valorar la participación e involucramiento

positivamente. Los resultados de este primer encuentro condujeron a la elección de juegos escénicos que permitieran fortalecer la autoconfianza, el trabajo colaborativo y el respeto a las diferencias, como parte de las estrategias que vincularon los procesos de educación para la inclusión y la paz y el teatro popular.

De esta manera, en lugar de analizar de manera independiente cada una de las cuatro situaciones (como se presentó en la Tabla 3), estas temáticas se mantuvieron presentes en las dramaturgias colectivas y las representaciones escénicas de manera entrelazada. Además, las actividades de cada sesión comprendían los cinco temas generativos propuestos por Finn et al. (2004). De esta manera se posibilitó la construcción y representación de historias, la exploración de otros juegos escénicos no contemplados en la propuesta inicial como la fabricación y representación con títeres, el uso de dispositivos como los grabadores de voz y video (sobre esto se detallará en los capítulos de resultados) y la exploración de temáticas relacionadas con la construcción de la identidad colectiva. A continuación, se presenta el recorrido metodológico (ver Tabla 4) que permitió construir la propuesta de teatro popular de las niñas y los niños del Centro Comunitario de Canicab:

Tabla 4*Adecuación de actividades. Técnicas de teatro popular implementadas*

Fecha	ID Sesión	Técnicas TP	Elementos de coincidencia con la propuesta original	
			Situación	Tema generativo
28/08/21	Sesión 1: Exploratoria.	Juegos cooperativos.	Educación.	1) Reconocimiento de las condiciones estructurales; 2) Diálogo como generador de conocimiento; 3) Problematicación de la situación: toma de conciencia colectiva.
3/09/21	Sesión 2: Las niñas y los niños tienen su mente más ilusa.	Ronda de chistes. Intercambio de narraciones orales y míticas sobre Canicab. Recorrido por Canicab. Acercamiento a la animación de objetos como títeres.	Educación. Adicciones. Discriminación.	1) Reconocimiento de las condiciones estructurales; 2) Diálogo como generador de conocimiento; 3) Problematicación de la situación: toma de conciencia colectiva; 4) Praxis de reflexión y acción; 5) Participación para la transformación.
4/09/21	Sesión 3: El Way Toro.	Creación colectiva de la historia del "Way Toro".	Violencia intrafamiliar.	
18/09/21	Sesión 4: La pandilla Alux.	Elaboración de títeres y teatrino.	Educación.	2) Diálogo como generador de conocimiento.
24/09/21	Sesión 5: Creación y representación de historias.	Elaboración de títeres. Creación y representación de historias (Teatro foro).	Educación. Adicciones. Discriminación.	2) Diálogo como generador de conocimiento; 3) Problematicación de la situación: toma de conciencia colectiva; 4) Praxis de reflexión y acción.
25/09/21	Sesión 6: Nuestras historias.	Creación y representación de historias (Teatro foro).	Violencia intrafamiliar.	1) Reconocimiento de las condiciones estructurales; 2) Diálogo como generador de conocimiento; 3) Problematicación de la situación: toma de conciencia colectiva; 4) Praxis de reflexión y acción; 5) Participación para la transformación.
1/10/21	Sesión 7: Las y los investigadores.	Teatro periodístico. Entrevistas a visitantes y al candidato a comisario de Canicab.	Educación.	
2/10/21	Sesión 8: Tercera llamada... Comenzamos.	Representación de historias ante un público.	Discriminación.	

Tabla 4

Adecuación de actividades. Técnicas de teatro popular implementadas (continuación)

Fecha	ID Sesión	Técnicas TP	Elementos de coincidencia con la propuesta original	
			Situación	Tema generativo
8/10/21	Sesión 9: Análisis colectivo.	Análisis colectivo sobre las experiencias y resultados del taller.	Educación. Discriminación.	1) Reconocimiento de las condiciones estructurales; 2) Diálogo como generador de conocimiento; 3) Problematicación de la situación: toma de conciencia colectiva; 4) Praxis de reflexión y acción; 5) Participación para la transformación.
9/10/21	Sesión 10: Revolución con agua.	Juegos cooperativos.		3) Problematicación de la situación: toma de conciencia colectiva; 4) Praxis de reflexión y acción; 5) Participación para la transformación.
16/10/21	Sesión 11: Revolución con agua (La revancha).			
22/10/21	Sesión 12 y 13: Día de muertos.	Creación de personajes a partir de la elaboración de máscaras de cartón.		
23/10/21		Interpretación de personajes a partir de las máscaras. Recorrido por la comunidad con la caracterización. Teatro imagen.		
29/10/21	Sesión 14: Espantando gente.		Educación.	
30/10/21	Sesión 15 y 16: Títeres objeto.	Elaboración de títeres objeto.		4) Praxis de reflexión y acción; 5) Participación para la transformación.
6/11/21				
13/11/21	Sesión 17: Creación y representación de historias.	Creación de historias con títeres objeto.		
20/11/21	Sesión 18 y 19: Luces, cámara, acción.	Producción y filmación de una historia con títeres objeto.		
27/11/21				
4/12/21	Sesión 20: Estreno mundial.	Presentación del cortometraje con títeres objeto.		

Nota. Elaboración propia. TP = teatro popular

A partir de esta propuesta metodológica, esta investigación pretendió contribuir a la construcción de referentes pedagógico-metodológicos, desde la educación popular, la cooperación genuina como paradigma y el teatro popular como herramienta y método de investigación. Esto ha implicado repensar críticamente las funciones y acciones de la investigación en la academia, para resignificar quiénes generan y cómo se genera el conocimiento.

Participantes. Para este ejercicio de investigación se propuso trabajar con las niñas y los niños canicabenses, entre 10 y 13 años de edad, que manifestaran la inquietud y deseos por participar en las actividades propuestas y que interactúan en el espacio del Centro Comunitario de Canicab. La participación fue voluntaria, informada y consensuada.

La niñez investigadora es un conducto poderoso para las voces de otros niños y niñas poniendo énfasis en investigar con y no para la niñez (Bradbury-Jones & Taylor, 2015). Investigar con niñas y niños es una propuesta para la reinención en la selección de los métodos de estudio que garantice la congruencia entre su nivel de competencia y los métodos seleccionados, partiendo de construir interacciones equitativas y capaces: “diálogos simétricos” (Pascal & Bertram, 2009, p. 59 en Bradbury-Jones & Taylor, 2015). Se decidió establecer una relación investigativa que reconozca los conocimientos construidos y con los que cada participante se relaciona hacia el proceso de investigación. Estos métodos nutren el espíritu curioso y aseguran que los hallazgos se basen en las perspectivas y experiencias de la niñez y no sean solo el reflejo de las interpretaciones adultas sobre ellas y ellos. Esto permite resignificar las relaciones de poder desde las consideraciones éticas, metodológicas y pragmáticas (Bradbury-Jones & Taylor, 2015).

Consideraciones éticas. Se parte del reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006). En ese marco, toda acción llevada a cabo fue libre, consultada e informada con ellas y ellos para garantizar su libre participación. Ninguna acción ha sido implementada sin la toma de acuerdos colectivos. Los riesgos se discutieron en el pleno de cada actividad en conjunto con las y los participantes. Además, se informó puntualmente a las madres, los padres o tutores las implicaciones que conllevaba cada actividad. Participó de esta propuesta toda aquella persona que manifestó interés y otorgó su asentimiento y consentimiento informado. Conjuntamente se solicitó la autorización previa y por escrito de las madres, los padres o tutores de los niños y niñas participantes.

El consentimiento informado (Apéndice B) detalla las características de esta investigación, sus objetivos y actividades; así como el uso y tratamiento de la información resultante con fines meramente académicos. Se asegura la confidencialidad de las y los participantes, sus derechos a conocer el contenido total de la información recabada, a no contestar preguntas que no deseen y a cesar su participación sin repercusión alguna. Toda esta información fue proporcionada, en primera instancia a las niñas y los niños y en segunda instancia, a sus madres, padres o tutores. Con esta consideración se buscó garantizar la participación genuina de las niñas y los niños dentro del proceso de investigación, acorde con sus derechos, así como el reconocimiento de sus padres para garantizar la seguridad y bienestar de sus hijas e hijos (Bernuz, 2019; Graham et al., 2015).

Los resultados se orientaron a la creación teatral colectiva cuyos contenidos fueron decididos y discutidos por las y los participantes como apuntan los procesos del teatro popular (Boal, 2018). Estos contenidos se encuentran estrechamente vinculados con las realidades

vividas y son ellas y ellos quienes conocen las condiciones de violencia y exclusión y sus consecuencias; por tanto, han sido ellas y ellos quienes eligieron las condiciones estéticas para su representación dentro de la puesta en escena.

Conforme al principio de reciprocidad y retribución que acompaña las investigaciones participativas, las y los participantes serán debidamente reconocidos con el crédito correspondiente en cada resultado académico que de esta investigación provenga (artículos, informes de investigación, capítulos de libros, etcétera). Además, con los resultados de las sesiones se ha preparado una muestra comunitaria de teatro popular y se compartieron herramientas de creación artística que pueden ser útiles a las y los participantes en su cotidianidad.

De esta manera, se apuntó a una investigación que desde la cooperación genuina como un acto esencialmente educativo (Van de Velde, 2012) construyera relaciones de investigación alternas basadas en la cooperación voluntaria o complementaria (p. 44). Este ha sido el principio ético que acompañó cada uno de los procesos.

Capítulo IV

Resultados

Explorando los aportes teóricos y las herramientas ofrecidas por la educación y el teatro popular nos hemos propuesto conocer sus efectos en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niñas y niños en una comunidad maya de Yucatán. Los resultados de esta experiencia de investigación educativa se sistematizan en los siguientes dos capítulos; el capítulo IV hace referencia a los efectos en relación con los procesos de inclusión; y en el capítulo V se abordan los efectos en relación con los procesos de educación para la paz. Estos hallazgos se derivan del análisis temático y categorización por afinidad de las transcripciones correspondientes a los encuentros acontecidos en las sesiones del taller de teatro popular, conversaciones y encuentros informales, las historias creadas y sus representaciones escénicas, del registro en diarios de campo y del análisis colectivo.

A continuación, se presenta el análisis colectivo a través del cual las niñas y los niños identifican los elementos de la inclusión y de la paz como indisolubles en el proceso educativo que experimentamos con la propuesta de teatro popular. Seguido, para responder al propósito de investigación, se presentan los principales efectos de la propuesta de teatro popular en relación con los procesos de inclusión. Estos efectos se han estructurado desde la mirada analítica de las niñas y los niños y desde los efectos identificados por la tallerista³. Las aportaciones de cada participante, en el caso de las niñas y los niños, están señaladas por las iniciales de nombres ficticios a manera de preservar el carácter de confidencialidad y protección de datos personales que se estipuló en el consentimiento informado.

³ De acuerdo con las fundamentaciones teóricas y metodológicas de este ejercicio de investigación, la narrativa en la presentación de resultados estará expresada desde la primera voz del singular y del plural. Esta consideración responde al planteamiento sobre la enunciación como primera acción de cambio dentro de la educación y el teatro popular: “La palabra es transformar la realidad” (Freire, 2011, p. 17) y corresponde como derecho fundamental para todas y todos.

Taller de teatro popular en el Centro Comunitario de Canicab

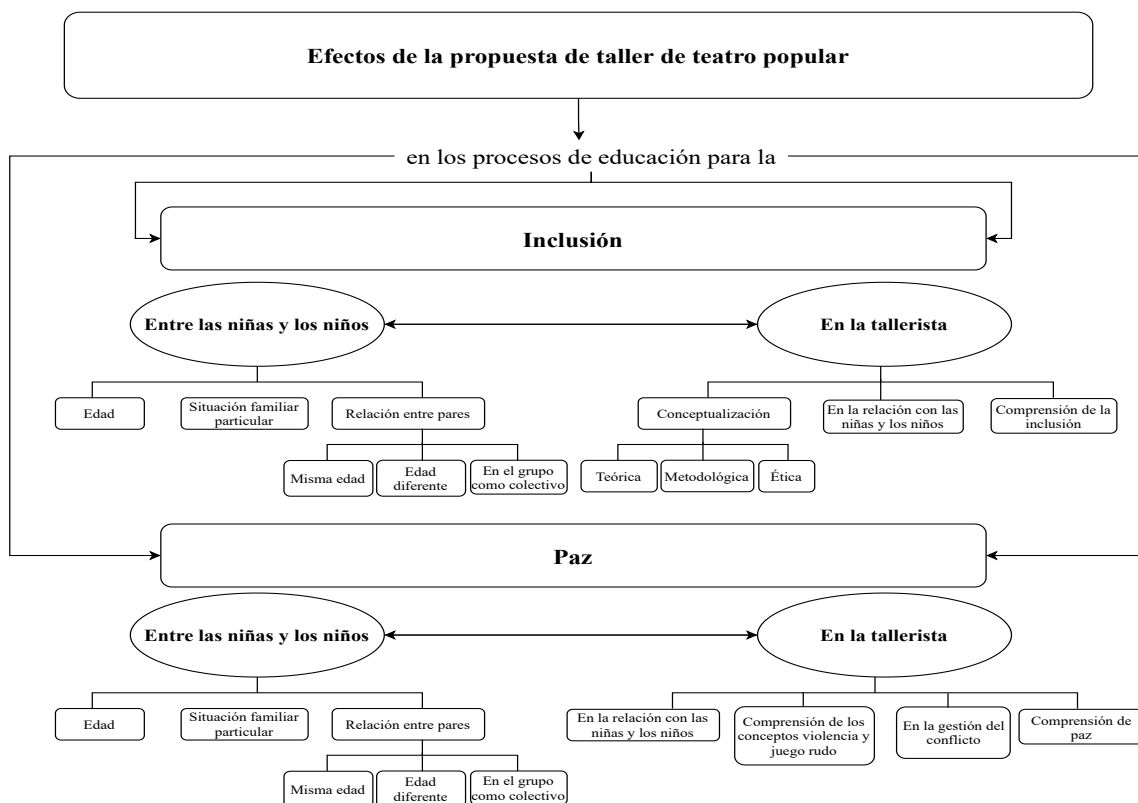
A partir de la propuesta de talleres de teatro popular hemos desarrollado una serie de encuentros semanales, de agosto a diciembre de 2021, junto con las niñas y los niños que transitan el escenario del Centro Comunitario de Canicab. En total se desarrollaron veinte encuentros que han tenido como objetivo explorar las diferentes herramientas de creación colectiva ofrecidas por el teatro popular (Boal, 1982). Si bien, en un principio existió una guía de sesiones para conducir esta exploración, siempre se tuvo presente que este era un ejercicio de investigación participativa sostenido en el paradigma de la cooperación genuina (Van de Velde, 2016) y como tal, las acciones respondieron a los intereses, necesidades y recursos de las y los involucrados. De esta manera, cada encuentro fue conducido por las inquietudes de las y los participantes, resignificando y apropiando la propuesta inicial (adulta) por parte de las niñas y los niños. Esto concuerda también con la praxis de la educación como práctica de la libertad en la que el contenido programático es “la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que este le entregó de forma inestructurada” (Freire, 2005, p. 113).

Así, hemos explorado la narración oral de historias sobre los fantasmas que rondan Canicab. Reconocimos que muchos de estos personajes no son vistos por cualquiera porque “las niñas y los niños tienen su mente más ilusa” (M., comunicación personal, 3 de septiembre de 2021). Esto nos condujo a visitar los lugares donde se cuenta que aparecen esos seres misteriosos y registramos esos relatos por medio de videos y fotografías. También hemos elaborado títeres de papel a los que nombramos “La Pandilla Alux”. Los hemos animado para contar sus historias de vida, dentro y fuera de un teatrino. A su vez, estos personajes se han convertido en muchos otros y otras para contar cómo se llaman, a qué se dedican, sus aventuras más recientes e incluso, unos aluxes muy enamorados, se han organizado para cantar una serenata. Nos hemos

movilizado más allá de los espacios del centro comunitario, actuando como turistas, para explorar, con grabadores de voz, cámaras de video y fotografía, los lugares que transitamos las niñas y los niños: las calles donde vivimos, el sendero hacia “la uady”, el parque y el campo central. Hemos sido reporteras y reporteros entrevistando a un par de visitantes del centro comunitario y obtuvimos la primicia de entrevista, con discurso crítico, a uno de los candidatos a comisario de Canicab. También nos hemos caracterizado con vestuarios y maquillajes para convertirnos en seres misteriosos y una noche recorrimos las calles de Canicab espantando gente.

Los efectos de estas acciones han sido sistematizados y organizados temáticamente en subcategorías correspondientes a los elementos que cada participante involucrado (las niñas, los niños y la tallerista) identificó de acuerdo con sus experiencias en términos de inclusión y paz sobre las actividades del taller (ver Figura 2).

Figura 2. Diagrama de afinidad temática respecto al propósito de investigación



Nota. Elaboración propia.

La inclusión y la paz como elementos indisociables en el proceso educativo

Entrevistador: ¿Dónde hay más pleito? ¿Aquí o en la escuela?

Niño: En la escuela.

Entrevistador: ¿Y por qué crees que pasa eso? (...)

Niña: A veces te pegan tu cabeza los que... los que... cuando salimos al recreo. A veces tiraban jugo de san...

Entrevistador: ¿Por qué pasa en la escuela y aquí [en el centro comunitario] no pasa? ¿Cuál es la diferencia?

Niño: Que acá está tranquilo y allá no. No es muy tranquilo allá. Acá si está tranquilo.

Niña: Es que a veces cuando te pelean o no te quieren prestar algo, te molestan, te vienen a acusar...

Niño: Igual cuando te acusan porque no le quieres prestar o esas cosas, te regañan los maestros...

Tallerista: ¿Y por qué aquí no se pelean tanto como en la escuela?

Niño: Porque allá en la escuela, los maestros no te hacen caso (...) Tienen preferidos los maestros allá.

Entrevistador: O sea, ¿no es justa la relación?

Niño: Yo, a mí me... Hay un niño en la escuela, cuando pasé a primero siempre me aporreaba mi... mi costilla en las paredes... y un día me molesté y le hice algo y fue a acusar al maestro y me regañó a mí el maestro, igual y no me dejaba hablar, y le decía "pero el también me hacía cosas y usted no hacía nada" y no me dejó hablar.

Entrevistador: ¿Y aquí si les dejan hablar?

Niño: Sí. Usted...

Entrevistador: ¿Silvia [la tallerista] no los calla?

Niño: No.

Entrevistador: Aquí si podemos hablar, entonces esa es la diferencia ¿Aquí si podemos hablar?

Niño: Sí.

Tallerista: ¿Oigan y yo tengo preferidos?

ES: No. (Análisis colectivo, comunicación personal, 8 de octubre de 2021).

El análisis colectivo sobre los procesos de inclusión y paz que se han experimentado en esta propuesta de taller de teatro popular permite reflejar la asociación de sus praxis. El ambiente que hemos construido en el centro comunitario se percibe como un espacio más tranquilo en comparación con su escuela y las experiencias vividas allí. Cuando se nos han presentado conflictos, la gestión de nuestra paz la hemos ido construyendo a través del diálogo (Fisas, 2011; Gómez, 2013). En el Centro Comunitario de Canicab todas y todos estamos en condiciones equitativas para expresarnos. Si se llegara a solicitar la intervención adulta, esta solo funciona como mediadora en el proceso de diálogo para la resolución de conflictos. De esta manera, las niñas y los niños han reconocido que en su escuela (si es que te hacen caso) no se les deja hablar y que, ante cualquier discusión o desacuerdo, la respuesta adulta es de carácter punitivo. Por lo tanto, hemos resuelto que estar y sentirse en paz tiene una relación directa con el buen trato y que la inclusión acontece cuando dicho trato no tiene condiciones ni preferidos.

Figura 3. Significado sobre educación para la inclusión y la paz



Nota. Elaboración propia.

Esta asociación conceptual buen trato-paz-diálogo-inclusión, realizada por las niñas y los niños, abona a la significación integral de los procesos sobre educación para la inclusión y la paz. Esta apreciación es resultado de la construcción colectiva de significados (Van de Velde, 2016) sobre el análisis de la praxis concreta experimentada en el taller de teatro popular. Conocimos los procesos de gestión de la paz a partir de las dinámicas de interacción incluyentes. En ese sentido, inclusión y paz, para esta experiencia, fueron elementos inherentes a la relación educativa que fuimos construyendo y aprendiendo en el hacer.

La distinción entre las experiencias que se viven al interior de una escuela del sistema escolarizado, en contraste con las que se construyeron a través de la propuesta de teatro popular, visibilizan que la inclusión y la paz son procesos de interacción que transforman los escenarios y las relaciones educativas. En la experiencia de las niñas y los niños de Canicab dentro de su escuela, la ausencia de un buen trato y de posibilidades para dialogar con las y los adultos han generado relaciones desiguales, excluyentes y violentas. Sin embargo, en un escenario donde todas y todos estamos en condiciones equitativas para expresarnos, es decir desde una experiencia de educación no formal, hemos podido analizar las prácticas discriminatorias del

sistema escolarizado y además, se han abierto posibilidades para la creación colectiva, la inclusión dialogada y la paz integral (Fisas, 2011; Gómez, 2013; Guerrero & Pérez, 2016; Sandoval, 2016).

Efectos de la propuesta de taller de teatro popular en relación con la inclusión

Dentro del marco teórico que acompañó la propuesta de talleres de teatro popular con las niñas y los niños, la inclusión es considerada como una condición inherente a las relaciones humanas que se conforma de la interacción desde las diferencias, y no desde las y los diferentes, considerando estas diferencias como elementos que enriquecen los entornos desde la diversidad (Guerrero & Pérez, 2016). En tal sentido, los efectos distinguidos en esta categoría están relacionados con las apreciaciones sobre la apropiación-resignificación de la relación educativa que construimos entre las niñas y los niños y la tallerista respecto a nuestra organización, convivencia, interacción y las actividades realizadas.

Efectos diferenciados entre las niñas y los niños

En este apartado se presentan los principales hallazgos, reconocidos por las niñas y los niños, en términos de los efectos en relación con la inclusión, que la propuesta del taller de teatro popular ha generado. Esta categoría se ha subdividido en los efectos por edad, por situación familiar particular y por la relación entre pares (de la misma edad, de edad diferente y en el grupo como colectivo).

Por edad. En primera instancia, el taller estaba planteado para participantes de entre 10 y 13 años de edad. Sin embargo, las actividades contaron con la participación de niñas, niños y adolescentes entre 5 y 14 años de edad. Ante este panorama, nadie se sintió excluido o manifestó sentirse así por la condición de edad. En cambio, cada una de las actividades fue ejecutada por ellas y ellos de acuerdo con sus voluntades e intereses para involucrarse. Se trata así de una especie de inclusión dialogada como aproximación al planteamiento de Guerrero y Pérez (2016) respecto a los diálogos empáticos (p. 390). El diálogo es el acto creador para pronunciarnos sobre nuestras realidades (Freire, 2005). Por ello decidimos significarla como inclusión dialogada.

La organización para las actividades, como la elaboración de títeres, fue orgánica y a partir de las dinámicas de convivencia que ellas y ellos tienen preestablecidas. En sus dinámicas de interacción, siempre se observó cierta armonía en la convivencia y las edades diferenciadas no resultaron significativas para que cada quien participara de acuerdo con sus intereses, posibilidades y elecciones. Las historias cada quien las contaba a partir de sus experiencias y sus propios discursos (Boal, 1982; Motos-Teruel & Navarro-Amorós, 2012; Tolomelli, 2016; Vittoria, 2019). Mientras ello ocurría, las y los demás que hacíamos de espectadores, fuimos preguntando a los personajes sobre esos relatos. Esta interacción con la representación escénica es un acercamiento a la idea de espect-actores (Boal, 2018). Entre ellas y ellos no hay registro de comentarios que condicionaran a la edad la participación. A cada historia, todas y todos le poníamos atención e interactuábamos con ella. Durante los juegos todas y todos participábamos. Así, jugábamos “busca busca”, “congelados”, “patea la bola”, “revoluciones con agua”, etcétera. No había juegos para pequeños y grandes. La atención a las edades se ponía solamente para que nadie se pudiera lastimar físicamente. Se trató de un cuidado colectivo. En ese aspecto, los de

edades más grandes poníamos un poco de atención con las y los más pequeños; sin embargo, todas y todos corríamos por igual. Incluso los más pequeños a veces se apoyaron de sus bicicletas para buscar escondites en el “busca busca”.

De esta manera, ellas y ellos accionaban su libre determinación para participar y los procesos de inclusión fueron gestionados de manera orgánica en la convivencia colectiva. Esto último, es un apunte interesante si se contrapone con las experiencias al interior del sistema escolarizado, donde las niñas y los niños son organizados por edad, en grados escolares, para efectivizar sus aprendizajes de acuerdo con sus competencias. La rigidez del sistema de clases en la escuela está basada en la organización por edades y capacidades reforzando el paradigma de normalización y estigma de las niñas y los niños (Cordero, 2015). En nuestros encuentros no sucedió nada parecido. Hemos descubierto que podemos estar juntas y juntos, y no limitamos, por nuestra edad, nuestros aprendizajes.

Por situación familiar particular. Cada historia creada, contada y representada, corresponde a los discursos del universo del lenguaje de la comunidad (Boal, 1982, 2018; Freire, 2005; Vittoria, 2019). Este universo de experiencias fue recreado a través de diversos mecanismos estéticos. Por ejemplo, a través de objetos cotidianos que, al ser animados como títeres, se convertían en personajes representativos. Como el caso que se muestra a continuación, en el que un par de botellas se convirtieron en “Doña Pancha y su hija Coliflor”:

Doña Pancha: Ella es mi hija Coliflor.

Narradora: ¿Qué quiere contarnos el día de hoy señora Pancha?

Doña Pancha: Ah nada, vine a buscar un novio a mi hija.

Narradora: ¿Le vino a buscar un novio a su hija? ¿Por qué le está buscando novio a su hija?

Doña Pancha: Pa'que (sic) se largue de mi casa y me deje en paz dormir (ríen).

Niño: Está loca esa señora (ríen).

Narradora: ¿Por qué está loca esa señora?

Coliflor: Es que mi mamá me quiere matar.

Narradora: ¿Por qué la quieren matar?

Coliflor: Porque no quiere que viva en su casa.

Narradora: ¿Por qué no quiere que vivas en su casa?

Coliflor: Pues no sé, porque está loca (...)

Doña Pancha: Sí mejor, porque no quiero además soportar sus pedos, por favor. Que se largue de mi casa. ¡Ay, Dios mío! (ríen).

Narradora: ¿Algo más que quiera decir en la entrevista señora Pancha?

Niña: Oigan que traigan a entrevistar al perrito... (Fin de la escena). (Sesión 3.

Creación y representación de historias con títeres objeto, 4 de septiembre de 2021).

Esta historia corresponde a una de las primeras actividades del taller. Mientras esperábamos en el parque, como punto de reunión para ir al centro comunitario, algunos comenzaron a jugar con las botellas de alcohol vacías que se encontraron y, al imitar el gesto de beber de ellas, se nos ocurrió representar unos personajes con esos objetos. De esta manera, realizamos una especie de entrevista a esos títeres objeto y registramos esas entrevistas en video. En esta historia puede apreciarse una síntesis del análisis de la realidad familiar que, desde la perspectiva de una niña, constituye la relación madre-hija. Con este ejemplo se ha pretendido investigar la percepción, visión e interpretación del mundo desde el pensamiento y lenguaje referido a la realidad (Freire, 2005) de las niñas y los niños. Así, los efectos de la propuesta de teatro popular en esta categoría están relacionados con la expresión estética de esa visión del

mundo, más allá de un análisis discursivo sobre las relaciones intrafamiliares. De esta manera, el dispositivo teatral es utilizado en una mirada de investigación continua (Boal, 2018; Tolomelli, 2016).

Por la relación entre pares. La relación entre pares respondió a dinámicas de convivencia preestablecidas por las y los participantes en su interacción cotidiana. En el marco de esas dinámicas, las actividades no establecieron condición, y menos imposición, para que las relaciones cotidianas que las y los participantes han conformado fueran afectadas sustancialmente. El principio guía fue el respeto a la auto-organización de las niñas y los niños. Con esta aproximación a la socialización “inter-pares” (Cordero, 2015, p. 126) el énfasis está colocado en las relaciones que las niñas y los niños construyen en cuanto tales y no por la agencia socializadora vertical donde un adulto condiciona sus interacciones.

a) Pares de la misma edad. Entre ellas y ellos se organizaban por grupos de afinidad y algunos de estos grupos contaba con pares de la misma edad. Así, por ejemplo, para la elaboración de títeres, cada grupo se dispuso en el espacio: los más pequeños con sus primas y hermanos de la misma edad, las y los de edades entre 10 y 12 años, y las y los adolescentes (Observación en el diario de campo, sesión 4, 18 de septiembre de 2021). En las acciones propuestas todas y todos estábamos en condiciones equitativas para participar (o no hacerlo si la actividad no era de nuestro interés). De esta manera, los procesos de inclusión en la relación entre pares de la misma edad fueron gestionados por las y los involucrados en el transcurso de las actividades, manteniendo la convivencia armónica sin distinción de trato.

b) Pares de edad diferente. Los efectos sobre los procesos de inclusión en la relación entre pares de distinta edad responden a las apreciaciones sobre el involucramiento en las actividades: “Es que a veces, maestra, hay unos niños malos que cuando viene una maestra y

hace algo aburrido, no quieren jugar. Y cuando viene alguien divertido si quieren jugar” (A., comunicación personal, 28 de agosto de 2021). Esta aportación proviene de uno de los participantes más pequeños de edad, al respecto de las respuestas de otros participantes de mayor edad en relación con las actividades. Esos “niños malos” a los que hace referencia, podría interpretarse como parte de lo que nos educan que está bien o está mal en términos de comportamiento u obediencia para con la autoridad adulta. Su apreciación permitió dar sentido al interés genuino como elemento esencial para entablar una relación educativa: el encuentro de voluntades (Freire, 2011). En la conversación, “la maestra” había expresado incomodidad por no haber recibido la atención que esperaba sobre las actividades. Sin embargo, sesiones después “la maestra” fue reconociendo que esta atención no se obtuvo porque sus propuestas iniciales no eran del mismo interés para todas y todos los participantes. Con esta experiencia se reconoció que los procesos de inclusión estaban directamente relacionados con el interés genuino de las voluntades para interactuar en la relación educativa y que, en todo caso, era “la maestra” quien debía ser incluida y no al revés.

ES: Ay no, yo no voy a hacer tarea...

K: Ya me voy maestra.

Tallerista: Si no les gusta esta actividad, no hay problema, quien quiera hacerla, la puede hacer... ¿ok?

ES: ¿Y yo puedo estar acá sentado mientras terminan la actividad?

Tallerista: Puedes estar ahí sentado mientras terminan... Primero escuchen lo que vamos a hacer y ya después deciden ¿Dale? (...) Entonces que me digan quién quiere hacer qué personajes y si lo quieren hacer con la hoja en blanco, con la hoja de color... fíjense, la imaginación es el límite, es decir, ustedes pueden

hacer lo que quieran. (...) Ustedes deciden y ustedes eligen cómo lo quieren hacer. (...)

ES: Maestra, maestra...

Tallerista: Dígame

ES: Si quiere yo le dibujo uno, pero no hago así [pasar a contar el cuento en el teatrino].

Tallerista: Dale. (Sesión 4. Elaboración de títeres, 18 de septiembre de 2021).

Si bien cada actividad dentro del taller fue planeada en conjunto con las niñas y los niños, su involucramiento en ellas estaba gestionado por el grado de interés individual y en algunos casos, este interés era distinto en la relación entre pares de diferente edad. ES y K son dos de los participantes adolescentes y en ocasiones no estaban del todo de acuerdo con la actividad propuesta, tal como se aprecia en la conversación anterior. En lugar de coercer esta participación, se posibilitó la toma de decisiones informada, invitándoles a que antes de retirarse escucharan de qué trataría la actividad y así decidir si participar o no. “Los adultos pueden aprender a aceptar un “no” por respuesta” (Holt, 1985, p. 105). Este elemento es significativo dentro de los procesos de inclusión de acuerdo con las relaciones entre pares de diferente edad. Si bien la actividad era la misma para el colectivo, cada participante elegía libremente cómo involucrarse. Como resultado, en la mayoría de las sesiones, la participación era total, desde los más pequeños hasta los más grandes de edad.

c) En el grupo como colectivo. La inclusión dialogada fue la interacción más destacable en la organización colectiva y sus efectos pueden percibirse dentro de las actividades del taller desde la gestión del espacio hasta la construcción de una identidad colectiva como resultado de la agencia de las niñas y los niños.

ES: Tengo este (pone música desde su celular).

Tallerista: Creo que tengo la bocina, ¿quieres conectarla?

ES: Es que tengo varias músicas.

Tallerista: Por eso, ¿conectamos la bocina?

ES: Si quiere...

Tallerista: (Dirigiéndose a las y los participantes) ¿Quieren que conectemos la bocina para que se oiga la música?

Varias voces: Sí, sí... (Sesión 4. Elaboración de títeres, 18 de septiembre de 2021).

La gestión del espacio para las actividades intentó construirse como una acción colectivizada. Siempre se procuró que la convivencia aconteciera en un espacio confortable, cómodo y grato para las y los participantes. Ellas y ellos se involucraban en la construcción de este espacio. Así tomábamos decisiones en colectivo, intercambiando gustos artísticos e inspirando las historias que se contarían sesiones después.

Tallerista: Si les preguntaran ¿quiénes son los niños y las niñas de Canicab? ¿Qué responderían ustedes?

L: L., K., B., ¿Cómo se llama?... N., J...

J: Yo no soy de Canicab.

Tallerista: Oigan... pero bueno quiénes son de nombre, pero si tuviéramos como que presentarnos así de "somos niños..." (...) ¿Quiénes son? Los niños de Canicab,

¿son niños traviesos?

M: Maa, la neta sí.

Tallerista: ¿Sí? ¿Por qué son traviesos?

M: Hacemos lo que sea.

Tallerista: ¿Hacen lo que sea? ¿Y qué quiere decir “hacer lo que sea”?

Varias voces: Jugar busca busca, se guardan en la chimenea, comer sabritas adentro
de... de algo...

N: Traviesos.

EZ: Todos somos tercos. Todos somos tercos acá.

Tallerista: ¿Todos son tercos?

EZ: Nadie es virgen acá.

J: (Dirigiéndose a EZ) Solo tú.

EZ: A M le apodamos virgen. Dice ayer que no hace nada, que no se porta mal y
virgen le apodamos.

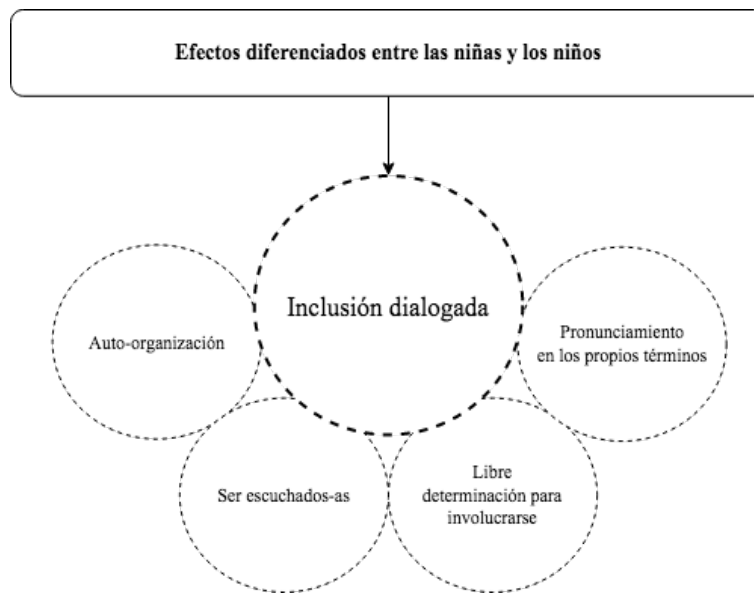
Tallerista: Oigan, pero, ¿esto es lo que ustedes piensan de ustedes mismos o lo que
los demás les dicen de ustedes?

L: Lo cuentan las personas. (Sesión 1. Comunicación personal, 28 de agosto de
2021).

Los efectos sobre la inclusión percibidos como colectivo también estuvieron relacionados con el pronunciamiento y la construcción discursiva desde la perspectiva de las niñas y los niños. El proceso de aprendizaje es un camino común que posibilita la enunciación como primera acción de cambio (Freire, 2011). Las actividades, las historias contadas, los análisis aquí presentados, hacen parte de su visión e interpretación del mundo. Es la poética de las niñas y los

niños de Canicab. La conversación anterior sucedió en nuestro primer encuentro. A partir de identificar que la definición de “niños tercos” y “niños traviesos” respondía a un discurso adulto sobre la propia identidad, fuimos construyendo los procesos creativos desde nuestros propios puntos de vista. ¿Quiénes son las niñas y los niños de Canicab? La respuesta es muy sencilla como nombrarse cada uno, cada una: somos cada una de nosotras y nosotros, quienes nacimos aquí. Y el “hacemos lo que sea” es tan sencillo y profundo como reconocer que las infancias tienen la capacidad de agencia para gestionar libremente el desarrollo de su identidad y sus entornos familiares y comunitarios, así como se confiere a los adultos (Acosta, 2012).

Figura 4. *Efectos diferenciados entre las niñas y los niños en relación con la inclusión*



Nota. Elaboración propia.

Efectos en la tallerista

En este apartado se presentan los principales hallazgos identificados por la tallerista, en términos de los efectos en los procesos de educación para la inclusión y la paz que la propuesta del taller de teatro popular ha generado. Esta categoría se ha subdividido en los efectos en: la

concepción teórica, la concepción de la metodología, la apreciación de la ética de las relaciones, en la relación con las niñas y los niños y en la comprensión de la inclusión y la paz.

Efectos en la concepción teórica. Ataviada con la revisión sistemática de literatura, la concepción crítica de conceptos de base, la claridad sobre los procesos metodológicos y sobre lo que se haría o no en concordancia con los planteamientos políticos de la educación y el teatro popular, la educadora y teatrera popular rebosaba de idílico entusiasmo para entrar en acción escénica. Además, estaba parada sobre un escenario desde donde ya se han representado obras alentadoras, cuyas historias relataban otras escenas y relaciones educativas posibles. Los juegos teatrales estaban debidamente organizados para iniciar la propuesta de taller de teatro popular. Y salvo la experiencia de Lacis (1976) sobre un proyecto de teatro proletario de niños, en ninguna de las experiencias analizadas para conformar esta propuesta de investigación, se encontró relato alguno de tropiezo para conformar una experiencia sobre la relación popular de educación y teatro. Aún con todo ello, la experiencia que se fue construyendo con las niñas y los niños de Canicab inició con un tirón a tierra sobre esas ideas militantes que comenzaban a romantizarse y a representar una opresión autoimpuesta.

En la primera sesión se pretendía hacer una presentación de la propuesta de taller mediante una exploración de juegos cooperativos. La intención era compartir algunas de las actividades que se proponían 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 “extracotidianamente” porque esto podía ser motivo de burla entre sus pares. Intentando cambiar de juego, mis propuestas y sus explicaciones eran tan extensas que ahí mismo se convertían en una propuesta para nada popular entre las niñas y los niños. Además, por mucho que insistiera para no ser

nombrada así, “la maestra” se estaba convirtiendo en una carga de poder que me negaba a aceptar. El ejercicio de autocrítica sobre este primer encuentro-desencuentro fue el primer efecto en términos de la concepción teórica sobre educación y teatro popular.

¿Cómo sentirse incluida o incluido si no se sabe de qué se quiere ser parte? ¿Cuál es la concepción y propuesta de acción concreta sobre teatro popular que se podría construir con las niñas y los niños de Canicab? ¿Acaso la teoría que me acompañaba se enunciaba desde un lugar de privilegio que no precisamente corresponde con las realidades de las niñas y los niños de Canicab? ¿Cómo lidiar en la acción con relaciones de poder que preceden nuestra interacción? ¿Qué hubieran hecho Freire y Boal ante este choque monumental de sus propuestas? Estas fueron algunas de las interrogantes que las niñas y los niños dejaron ese primer día en mí, obligándome a regresar varios pasos atrás en la concepción teórica de esta propuesta de investigación. Comenzó aquí la transividad de las relaciones educativas (Freire, 2011).

Primero que todo, había que regresar al planteamiento sobre el carácter popular como una de las principales distinciones de la praxis educativa y teatral que se pretendió 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, 2011, 2014). Así, la primera pregunta que tuve que responderme fue: ¿Quiénes somos el pueblo? El pueblo, en nuestra experiencia, estuvo conformado por niñas, niños, adolescentes y una estudiante-tallerista adulta. “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, p. 88 en Palacios, 2017). Este pueblo es distinto a aquel con el que Paulo Freire y Augusto Boal accionaron, ambos solían trabajar con personas adultas.

Para identificarnos como pueblo fue necesario conocernos y reconocernos dentro de esta categoría, para luego comenzar a cuestionar ¿Cuál es la realidad que nos acompañaba? ¿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 habría querido que las niñas y los niños hicieran lo que yo les pedía? Aún bajo el cobijo de la educación como práctica de la libertad (Freire, 2011) ¿esta actitud no era quizás colonial y adultocéntrica? La toma de consciencia sobre la libre determinación para involucrarse en la propuesta de taller y el hecho de que mi concepción primaria de taller de teatro no fue coincidente con los intereses de las niñas y los niños, implicó la reapropiación de los constructos teóricos. Si popular es porque corresponde al pueblo, primero teníamos que conocer(nos) e identificar nuestras experiencias y realidades como el origen para nuestros procesos de educación. Había tanto que aprender sobre el mundo de ellas y ellos como lo que las niñas y los niños tenían por aprender sobre mí y que, al enseñarnos mutuamente, derivaría en un aprendizaje mutuo (Holt, 1985). Había que crear nuestra comunidad.

Estas interrogantes me acompañaron al segundo encuentro para transformar mi realidad idílica en una acción concreta con las niñas y los niños. En la primera sesión entré directo a proponer las actividades, evitando caer en formalismos aprendidos en el sistema escolarizado. Pero esto fue un error. Queriendo no reproducir las formas que todas y todos conocíamos de presentación, entré en un camino sinuoso donde nadie sabía a qué había ido y si quería participar en la propuesta. En el segundo encuentro intenté resarcir este panorama. Estas fueron mis palabras:

Bueno, creo que el sábado pasado que vine no hice este espacio de presentarme con ustedes y contarles cuál es la idea. Les cuento, bueno yo, mi nombre es Silvia. Ya

varios me conocen y nos hemos estado encontrando. Les decía yo la semana pasada que mi nombre es Silvia, pero en realidad a mí me gusta que me digan Sil. Si ustedes quieren, me pueden decir a mí Sil, ¿ok? Bueno, a algunos se les sale el "maestra" está bien, yo iré aprendiendo qué es eso de ser la maestra. Porque les cuento, yo ahorita no soy maestra, sino que soy todo lo contrario. Soy estudiante. Yo ahorita estoy estudiando algo que se llama investigación educativa. (Sesión 2, comunicación personal, 3 de septiembre de 2021).

Fue necesaria una resignificación de la idea de maestra. Aceptar que era una dinámica relacional que nos precedía, en lugar de rechazarla, fue un ejercicio útil para cuestionarme qué entiendo por ese rol, cuáles son los significados que se le atribuían en el espacio del Centro Comunitario de Canicab y porqué el rechazo para con la relación educativa que intentaba construir con las niñas y los niños. En un siguiente apartado se detallan los efectos resultantes de esta resignificación en la relación con las niñas y los niños.

Tallerista: Miren, mi propuesta es la siguiente: como yo estoy estudiando investigación educativa (...) para ver si me quieren ayudar con mi tarea, yo ahorita estoy haciendo un ejercicio de investigación, ¿ustedes saben lo que es la investigación?

Varias voces: (gritan) No.

Tallerista: ¿No? ¿No tienen idea? ¿A qué les suena esto de la investigación?

ES: A investigar.

Tallerista: Investigar ¿Y qué será eso de investigar?

ES: Lo que se investiga.

Tallerista: ¿Qué es investigar? (risas).

ES: Lo que vas a investigar.

M: Investigar como un árbol, investigar qué es chino.

C: Como si matan a W por M investigar quién lo hizo.

Tallerista: Por ejemplo, ¿no? Si matan a W hay que investigar quién mata a W (...) A
ustedes, ¿a qué les suena la palabra investigación?

N: ¿Investigar a los niños?

Tallerista: Investigar a los niños... y, ¿qué sería investigar a los niños?

N: ¿Cómo se portan?

Tallerista: ¿Tú crees que sea eso? ¿Te parece? Y ustedes, ¿piensan que yo estoy
investigando cómo son los niños? ¿Cómo se portan?

A: Si se pelean.

Tallerista: ¿Se imaginan? ¿Creen que eso estaría yo haciendo? Cómo se comportan
ustedes...

N: No sé.

E: ¿Les gustaría?

A: No. (Sesión 2, comunicación personal, 3 de septiembre de 2021).

Reconocer que la propuesta de taller de teatro popular correspondía a un ejercicio de investigación y presentarlo con esta claridad a las niñas y los niños fue acción consecuente con los planteamientos de una investigación participativa desde la cooperación genuina con carácter popular (Van de Velde, 2016). Si este ejercicio debía corresponder con las perspectivas de las y los involucrados era menester aclarar desde un principio las intenciones y comenzar desde esas apreciaciones a construir los significados. Éramos congruentes con el planteamiento de que “La

confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo más compañeros en su pronunciación del mundo” (Freire, 2005, p. 111).

En la conversación anterior se distingue a la investigación como un proceso para conocer, indagar, averiguar algo sobre lo que se tiene un interés. Además, se reconoce el posicionamiento de las niñas y los niños sobre su desacuerdo con un tipo de indagación en la que ellas y ellos sean objeto-sujeto de estudio. En nuestro ejercicio planteamos investigar con y no para la niñez (Bradbury-Jones & Taylor, 2015). Esta es una posición metodológica y política que acompañó el desarrollo de nuestros encuentros. Por ello, decidimos conocernos mutuamente y crear en conjunto. Conocer quiénes éramos y cuáles eran nuestros intereses. Como plantea Freire (2005) el diálogo, como encuentro de quienes pronuncian el mundo, es un acto creador.

Tallerista: ¿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?

Tallerista: ¿Por qué estudio? ¡Qué buena pregunta!

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

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

M: Sí.

Tallerista: Me preguntaste, ¿por qué estudio?

M: Todavía...

Tallerista: ¿Por qué estudio todavía? (...)

Tallerista: (...) Estoy estudiando... estoy estudiando porque...

A: Le gusta...

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

C: Está muy...

Tallerista: ¿A ti te pasa eso?

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

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

M: Porque el maestro es muy gritón, se chivea 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).

Este fue el primer cuestionamiento que las niñas y los niños me hicieron. En su momento, la pregunta me dejó sin respuestas. No supe 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, seguimos sin tener las razones y menos cuando la hemos identificado como reproductora de procesos de exclusión, desigualdad social y dominación (Bourdieu & Passeron, 1996). Sin embargo, descubrimos que tenemos otros espacios donde aprendemos y no solo estudiamos. Aprender tenía más que ver con dar sentido a nuestro mundo y el reconocernos capaces de poder hacer otras cosas en ese mundo (Holt, 1985). Por ejemplo, esta experiencia con ellas y ellos me ha ayudado a comprender los significados de la educación, analizarlos críticamente con ellas y ellos desde nuestras experiencias, y reinventarlos en las prácticas mientras jugábamos a hacer teatro popular. Pocas veces tuve esta posibilidad de análisis dentro de los estudios de posgrado porque las clases se condujeron más sobre los

requisitos, las condiciones y las fechas de entrega de los deberes escolares, ya que mi situación (a diferencia de los encuentros con las niñas y los niños) sí respondía al arbitrario cultural que es el currículo escolarizado (Bourdieu & Passeron, 1996).

Los siguientes encuentros fueron plenamente conducidos por los intereses de las niñas y los niños. Como constantemente nos cuestionábamos, así fuimos construyendo un propio lenguaje, descubriendo historias que podíamos contarnos y eligiendo los mecanismos estéticos para representarlas.

Tallerista: (...) ¿Y qué ven en esas historias? ¿Ustedes las contaron o de dónde sacan las ideas de esas historias?

L: Pues de la mente, namás (sic) las... pues a veces las imaginas y a veces de verdad pasan.

Entrevistador: Yo quería preguntarles una cosa, ¿esto es parecido o diferente a lo que pasa en la escuela? O sea, ¿alguna vez han hecho teatro en la escuela?

B: No.

L: Sí. (...) Cuando lo hicimos en la biblioteca.

ES: En la biblioteca.

Tallerista: ¿Qué hicieron en la biblioteca?

L: Pues hicimos títeres. ¡Ah! y también cuando vinieron, hicimos títeres de jirafa, de gato...

ES: Igual cuando hicimos de los huevos, de los huevitos...

Entrevistador: ¿Y ustedes inventaron las historias?

ES: Igual allá hicieron algunas y de que no sabía y nosotros también hacíamos las que sabíamos (...). Sí, igual nos hacían preguntarle a nuestros abuelos de qué pasaba... (Análisis colectivo, comunicación personal, 8 de octubre de 2021).

En la propuesta de teatro popular que se ha desarrollado con las niñas y los niños el discurso y la elección de los mecanismos estéticos para su representación fueron iniciativa y propuesta de ellas y ellos. Esta apropiación hace parte de los postulados propios de la praxis teatral con carácter popular (Boal, 1982). Se eligieron los 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. Las veces que se intentó hacer, como en la primera sesión, las actividades no tuvieron aceptación y generaron incomodidad en la mayoría de las y los participantes. Incluyéndome. Por esto, durante el análisis colectivo fue importante el cuestionamiento sobre si ellas y ellos inventaban o no las historias cuando tuvieron una experiencia de hacer teatro en la escuela. En nuestra práctica, trabajamos con temáticas cotidianas y reflexionamos sobre las interacciones que se construyen en esas realidades (Andrade et al., 2019; Motos-Teruel & Navarro-Amorós, 2012).

M: Dicen que solo a los niños asustan.

Tallerista: ¿Y por qué solo a los niños?

C: Solo los niños pueden ver.

M: Porque son curiosos ellos.

Tallerista: ¿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. Esta es una de las consideraciones más importantes de nuestra propuesta. Son sus historias, sus perspectivas y sus visiones del mundo. Ellas y ellos son emisarios de su propio discurso y de las condiciones estéticas para comunicarlo. La tarea adulta intenta dar un paso atrás para mantenerse conscientemente como una acompañante y militante de ese discurso. En concordancia, mis acciones se limitaban a repartir los materiales y, ante todo, a escuchar con atención sus demandas, solicitudes y opiniones. Así fue posible comenzar a construir la propuesta de teatro popular de las niñas y los niños en el Centro Comunitario de Canicab. Fue una oportunidad para reconocer que, a diferencia de la educación escolarizada que guía la efectividad mediante el desarrollo de habilidades específicas, esta propuesta de teatro popular era más consecuente con “el placer del juego y la creación sin un rumbo específico” (Palacios, 2017 en referencia a la experiencia de Lacis, 1976).

Tallerista: ¿Y aprenden como en la escuela?

Entrevistador: ¿Es igual que en la escuela o diferente que en la escuela?

Tallerista: O no se aprende nada, ni en uno ni en otro.

ES: En los dos se aprende.

B: Yo en la escuela me peleaba.

ES: Solo que es diferente acá que de allá.

J: Acá aprendes cosas nuevas.

ES: Ajá, cosas que no sabes.

Entrevistador: Cosas que no sabes.

Tallerista: Cosas que no sabes.

Entrevistador: ¿Y ahí aprendes cosas que ya sabías?

ES: Aaah... no (ríe). (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 su escuela. Las niñas, los niños y yo aprendimos otras cosas que en los espacios escolarizados que transitamos no habíamos experimentado. Aprendimos cosas nuevas. Aún con experiencias anteriores como tallerista/teatrera, la construcción de esta propuesta, en conjunto con las niñas y los niños, me ha enseñado las ventajas y posibilidades de no tener un currículo rígido y guiarnos genuinamente por los intereses curiosos (Holt, 1985). Nos dejó contar historias que nos competen y construir mecanismos estéticos propios para compartirlas.

Los efectos en la concepción teórica me permiten comprender que *aprender haciendo con, en práctica de la libertad*, no es una tarea sencilla; pero sí pudiera ser una utopía realizable (Vittoria, 2019) para adquirir una herramienta más para enunciarnos (Boal, 1982), apropiarnos de nuestra palabra (Freire, 2011), dialogar sobre nuestras diferencias (Guerrero & Pérez, 2016) y dar sentido a nuestras realidades en nuestros propios términos. Creo que esto difícilmente hubiera sido posible al interior del sistema escolarizado. De hecho, desde la escuela suele imposibilitarse cualquier situación o acción de cambio (Bourdieu & Passeron, 1996). 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 me permitió, como un ejercicio autocrítico, reformular teórica y metodológicamente mi conceptualización y praxis de la educación y el teatro popular. De otra manera o en otras circunstancias quizás hubiera sido complicado lograr reivindicar este

ejercicio de investigación. Aquí ubico el primer efecto: la transformación teórica, metodológica y política de esta propuesta.

Efectos en la concepción de la metodología. Como se ha expuesto en el apartado anterior, entre los efectos significativos en la tallerista, se encuentran las adecuaciones metodológicas para lograr construir la propuesta de talleres de teatro popular de las niñas y los niños de Canicab. La reformulación teórica trajo consigo la reinención de la praxis.

Tallerista: Oigan y entonces para que a mí me hagan caso, ¿qué tengo que hacer?

EZ: Gritarles.

Tallerista: ¿Tengo que gritar? (Bulla).

D: Tan (sic) hablando con la maestra y nadie la hace caso.

Tallerista: Sí...

M: ¿Quién va a hacer el teatro? Veinte pesos por la entrada.

Tallerista: (Ríe) ¿Tú cobras?

M: Dale.

L: Yo quiero cobrar con K.

D: Oigan, escuchen a la maestra. (Sesión 1, comunicación personal, 28 de agosto de 2021).

En el primer encuentro estaba presente mi insistencia por entablar diálogos (aunque eran una especie de entrevistas), por no ser “la maestra”, por hacer un taller de teatro con las niñas y los niños, convirtiendo cada interacción en esfuerzo inútil y autoexcluyente. Me encontraba en los territorios que Holt (1985) nombra como la enseñanza no invitada. A partir de este reconocimiento liberé los deberes escolares que me acompañaban en cada encuentro y me permití jugar con ellas y ellos. Comenzamos así a construir una relación de intercambio, una

relación intercultural donde ellas y ellos me enseñaban a jugar y después hacíamos “mi teatro”. Este intercambio nos condujo a la construcción de nuestros escenarios para dialogar nuestras ideas sobre la educación y el teatro y, en consecuencia, nuestros espacios se convirtieron en territorios y escenarios de creación constante.

W: Sí y lo que manejaba ella [una voluntaria del centro comunitario], la verdad los manejaba por grupitos. Por ejemplo, los más chicos un grupito y los más grandes, como adolescentes, les daba otra tarea, otra dinámica.

Tallerista: Claro, es que es otra cosa. Lo que yo vengo a hacer es otra cosa. Como es el taller de teatro...

W: Pero puedes probarlo así, como para niños chicos, una actividad para niños chicos y una actividad para niños grandes.

Tallerista: Sí lo puedo pensar, pero a mí me interesaría que se junten y pueda hacer ese...

W: Yo pienso que sería mejor, primero separados y después ya mezclarlos. (...) Para que ya les agarres el límite a cada uno. Ah, este chamea (sic) fácil con este, este es más relajista, por ejemplo, qué le puedo poner a hacer ¿no? Y así los vas conociendo. Igual tampoco porque no los has conocido bastante. (J.E. Puch, comunicación personal, 29 de agosto de 2021).

El coordinador del Centro Comunitario de Canicab compartió las estrategias implementadas en experiencias educativas anteriores. Su retroalimentación fue muy importante para analizar críticamente el diseño de los encuentros. Esto es de significativo interés para reconocer la trascendencia de la lucha política de construir conocimiento teórico desde la sistematización de prácticas (Jara, 2018). La primera sesión estuvo acompañada por un ideal de

taller de teatro popular; pero popular desde mi mirada y bajo el cobijo teórico únicamente. La observación “porque no los has conocido bastante” corresponde con uno de los aprendizajes más significativos y fundamento para la concreción metodológica de esta propuesta: la primera praxis educativa/teatral popular comienza desde el conocer-se-nos.

Tallerista: La primera actividad se trata que ustedes me ayuden a escribir un cuento sobre Canicab ¿no?

Varias voces: No, no... ay no...

ES: Ay no, no... maestra no sabemos. (Sesión 2, comunicación personal, 3 de septiembre de 2021).

“Me ayuden a escribir”, continuaba en el plano de interés unilateral. En tal sentido, esta propuesta de actividad tampoco tuvo mayor acogimiento por parte de las niñas y los niños. No hacía parte de sus intereses creativos. Sin embargo, después de esta negativa les consulté sobre qué historia les gustaría contar y en un momento uno de los participantes comenzó a recitar una adivinanza:

A: (comienza a recitar) Del cielo cayó un pintor para pintar tu hermosura...

C: What the fuck...

ES: Hasta saliste poeta.

A: Verde, negro... (risas). (Sesión 2, comunicación personal, 3 de septiembre de 2021).

A esta acción (escénica) le siguió una ronda de chistes y de ahí comenzaron a brotar las historias sobre los fantasmas que se aparecen en los espacios de la comunidad. Contamos historias sobre aluxes, el zopilote que rodea la chimenea de la hacienda, la Xtabay, el Waypeek y el Waytoro. Solamente escuchar fue la acción que como tallerista llevé a cabo en esa sesión.

Recuperando esas historias, como insumos para los próximos encuentros, comenzó el proceso de inclusión dialogada de ideas, voluntades e intercambio de experiencias. Cuando logramos nuestra comunicación, todos nuestros encuentros se volvieron un pretexto para ser contados teatralmente. Nuestro teatro popular se conformó de 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.

Tallerista: 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).

La elección de los títeres como mecanismo estético para la representación de historias estuvo relacionada con el hecho que, desde los primeros encuentros, fue notoria la incomodidad de la mayoría de las y los participantes por ser directamente ellas y ellos quienes recrearan las historias ante el grupo. Las dinámicas de bromas y burlas entre pares hacen parte de las relaciones cotidianas de convivencia de las niñas y los niños. Como la intención del taller no estaba enfocada en la prescripción de discursos sobre convivencias armónicas, sino que se intentaba construir desde el escenario real las relaciones educativas (Gómez, 2013), se propuso al colectivo trabajar con títeres. Así, serían directamente esos personajes quienes contarían las historias. La propuesta fue aceptada y en los siguientes encuentros aprendimos las técnicas para la elaboración de títeres planos de papel y cartón. Fabricamos un teatrino para los títeres y, en

sesiones posteriores, comenzamos a contar diferentes historias con esos personajes, los cuales se convirtieron a su vez en otros personajes. Así el “Waytoro” pasó de ser ese mítico fantasma a convertirse en “Don Pantera”, jefe albañil. Sin mayores burlas y con la participación en libre determinación de cada voluntad, contando diversidad de historias e interactuando armónicamente en colectivo.

Tallerista: Esta idea tú me la diste L.

L: ¿Qué?

Tallerista: Esta idea de traer una caja para hacer el escenario. No sé si tú o B me la dijo.

L: Yo se lo dije.

Tallerista: Tú me dijiste, cuando vimos los videos, ¿te acuerdas? Cuando vimos los videos, me dijiste "Ah, traemos una caja y hacemos el escenario". (Sesión 4, comunicación personal, 18 de septiembre de 2021).

Los contenidos y actividades son resultado de los intereses y propuestas de las y los participantes. Los materiales son sencillos y están propuestos de esta manera para que puedan ser accesibles a las y los participantes, más allá de lo que pueda proporcionarles un facilitador/educador/tallerista/agente externo. La propuesta también se fundamentó en resignificar los objetos cotidianos hacia personajes extracotidianos. 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 se convirtieron en 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 video y fotografía, recorrimos Canicab. 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 Canicab. Además, registramos desde la propia mirada y narraciones, los espacios y caminos que transitan las niñas y los niños. Con esta estrategia se ha logrado contar también historias y hacer la lectura crítica del propio contexto en las propias voces. 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). Hacer las actividades caminando por Canicab, con las cámaras o transformando los objetos en títeres, me enseñó 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.

Efectos en la apreciación de la ética de las relaciones. Este ejercicio de investigación educativa tiene entre sus consideraciones éticas el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derecho (UNICEF, 2006).

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, 2015). Es decir, se reconoce 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 permitir 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” (p. 280).

Esta consideración permitió construir una propia propuesta de teatro popular *con* las niñas y los niños. Además, desde las experiencias compartidas permitió apreciar 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 mi ejercicio como investigadora en formación, hayan condicionado una experiencia de mayor profundidad con las niñas y los niños, resultando en una sistematización más extensa en los efectos sobre la tallerista. En tal sentido, no daremos el salto cualitativo para hablar de una investigación *de* las niñas y los niños, pero estos resultados podrían apreciar posibilidades para construir una relación ética con ese sentido.

Tallerista: 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.

Tallerista: Mi tarea. O sea, mi tarea es hacer una investigación (...)

ES: Animales, por decir...

Tallerista: 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...

Tallerista: ¿Será? No. Lo que a mí me gustaría investigar... ¿Saben que 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 de Canicab. 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 se aprendió sobre la importancia de esclarecer esas inquietudes mutuas desde el principio y que presentarse con un marco participativo y popular no es suficiente.

Esta toma de conciencia posibilitó una relación más vinculante. Intentamos crear con las niñas y los niños una relación equitativa desde los diálogos simétricos (Pascal & Bertram, 2009, p. 59 en Bradbury-Jones & Taylor, 2015) y congruente con sus derechos dentro de un ejercicio de investigación (Bernuz, 2019; Graham et al., 2015). Por lo tanto, se compartieron 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.

Efectos en la relación con las niñas y los niños. Con los resultados presentados 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 la tallerista. En tal sentido, el efecto más importante en esta categoría resulta de haber comprendido las semejanzas y diferencias que nos acompañaban para interactuar y comenzar a construir nuestra relación intercultural.

N: Maestra ¿Me ayuda a...?

Tallerista: Silvia.

N: Maestra, le voy a decir maestra.

Tallerista: Ay no, porque no soy maestra. (N., comunicación personal, 28 de agosto de 2021).

Por mucho que me negara y me sintiera educadora popular, para las niñas y los niños era “la maestra”. Dejar de negar esa condición permitió, en los encuentros posteriores, discutir qué representa esa figura para cada quién. Apuntalar a que el poder unilateral que se asocia a ese rol pueda también colectivizarse y resignificarse en la transividad de la relación educador educando (Freire, 2011).

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

K: Ándale, aluxita (risas).

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

Tallerista: Soy la maestra aluxita.

D: Y porque está chiquita.

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

Varias voces: Aluxita.

Tallerista: 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.

Tallerista: Soy la maestra aluxita ¡eeeh! (Encuentros informales, comunicación personal, 18 de septiembre de 2021).

Dentro del proceso de interacción que se fue construyendo con las niñas y los niños este momento es significativo. Consiste en el reconocimiento del proceso de inclusión: quien debía ser incluida en el colectivo con las niñas y los niños era yo. Esta toma de consciencia me 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: somos La Pandilla Alux.

Efectos en la comprensión de la inclusión. En los intentos por gestionar una participación equitativa, voluntaria e informada, se descubrió 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.

Pues se los decía [una voluntaria del centro comunitario] "oye si no quieres prestar atención mira, no voy a estar peleando contigo, solo déjame chambear (sic) con los que quieren y tú pues si no quieres, pues ve a hacer lo que quieras, pero lejos de aquí. Déjame que yo chambee (sic) con los que sí lo quieren o sino pues te voy a pedir, si no quieres chambear (sic) conmigo, pues mejor no vengas a interrumpir". (J.E. Puch, comunicación personal, 29 de agosto de 2021).

Esta observación por parte del coordinador del Centro Comunitario de Canicab hace referencia a una experiencia reciente de actividades con las niñas y los niños y la relación que se construyó con la voluntaria a cargo. Esta experiencia fue retomada como aprendizaje para los procesos de inclusión dialogada en esta propuesta, resultando en una estrategia muy importante: participamos quienes tenemos las ganas de hacerlo, sin embargo, debemos saber que no es válido imponerse sobre las voluntades de las y los demás.

Tallerista: Oigan y ¿podemos hacer como también el trato de que la próxima semana, primero escuchamos, probamos el juego y después decimos si nos gusta o no nos gusta?

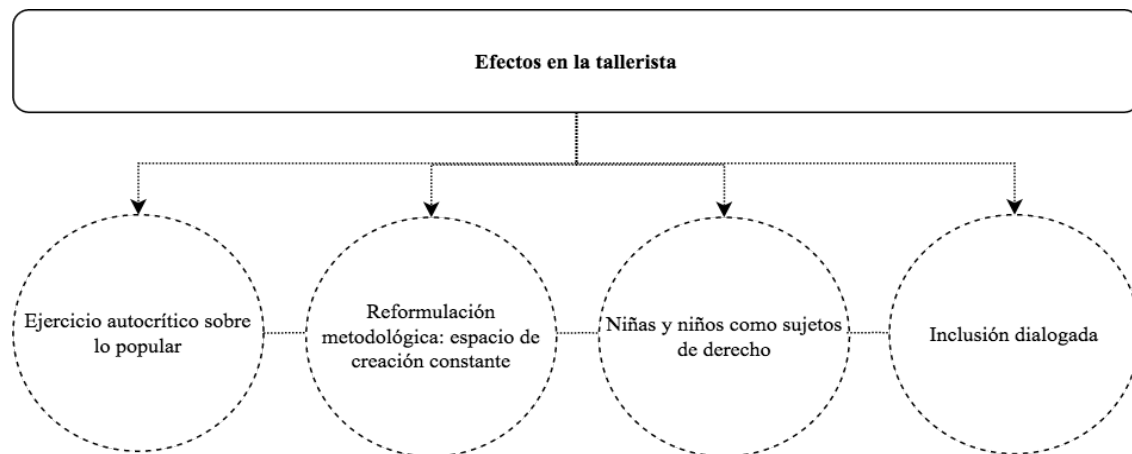
N: Sí, sí está bien.

Tallerista: Porque, ¿saben qué me pasó? Que hoy me di cuenta que, cuando empezaba a explicarles, ustedes no escuchaban y entonces ya no lo pudimos jugar y de plano dijeron "me aburro" pero no probaron. Es como decir "no me gusta el pastel de chocolate sin haberlo probado" ¿Cómo la ven? (Sesión 2, comunicación personal, 3 de septiembre de 2021).

Las niñas y los niños, las y los adolescentes, y la tallerista precisamos conocernos para establecer nuestros propios procesos de inclusión y así construir una interacción colectiva. 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". Participa quien tiene deseos de hacerlo y cada quien se involucra de acuerdo con sus intereses. La inclusión consistió en el diálogo de nuestras diferencias (Guerrero & Pérez, 2016), la participación genuina como práctica de libertad y la

apropiación de los mecanismos de interacción para la construcción de sentidos respecto de nuestra realidad.

Figura 5. *Efectos en la tallerista en relación con la inclusión*



Nota. Elaboración propia.

Capítulo V

Efectos de la propuesta de taller de teatro popular en relación con la educación para la paz

Como se ha descrito en el capítulo anterior, en el análisis colectivo con las niñas y los niños se significaron los elementos que componen los procesos de la educación para la inclusión y la paz como indisociables. Recapitulando, estar en condiciones equitativas para expresarse (inclusión) posibilitó la creación de un ambiente más tranquilo en el Centro Comunitario de Canicab, un buen trato y así poder interactuar armónicamente (paz). Es decir, los procesos de inclusión coadyuvan la conformación de los procesos de paz. De esta manera, los identificamos como la tramoya de nuestro teatro popular.

En este apartado se presentan los principales hallazgos en términos de efectos de la propuesta de teatro popular sobre los procesos de educación para la paz. Esta separación capitular responde a las necesidades analíticas en la presentación de resultados; sin embargo, es importante reiterar que en la praxis, inclusión y paz en esta experiencia fueron procesos asociados. Como en el capítulo anterior, los resultados se presentan desde la perspectiva de las niñas y los niños y de la tallerista.

La construcción de nuestros procesos de inclusión dialogada ha posibilitado la puesta en marcha del desarme cultural al que Fisas (2011) refiere como acción que acontece en los procesos de educación para la paz. Este desarme nos facultó interacciones interculturales de buen trato y armonía. De esta manera, significamos en nuestros propios términos y prácticas, los procesos para conocernos, dialogar, interactuar, posicionar nuestra participación respecto de las actividades y resolver creativamente los conflictos. Con estos procesos, consideramos las posibilidades para construir una experiencia de paz integral y descolonizada (Sandoval, 2016) construida desde los propios términos e intereses comunitarios, en escenarios de educación no

formal (Gómez, 2013). Los efectos de la propuesta de teatro popular relacionados con los procesos de educación para la paz se aprecian en la construcción de nuestra relación educativa desde la diversidad y la gestión colectiva de intereses.

Entrevistador: (...) ¿Ustedes dirían que aquí estamos más en paz que en la escuela?

ES: Sí.

Tallerista: ¿Por qué? ¿Por qué aquí estamos en paz y en la escuela no?

ES: Por la manera en la que tratan acá, allá no [en la escuela]. Allá no tratan bien así, ni los maestros. (Análisis colectivo, comunicación personal, 8 de octubre de 2021).

Al ubicar este ejercicio de investigación educativa en el marco de la educación no formal se posibilitaron acciones de autocrítica, libertades y transformaciones relacionales que apuntan hacia la construcción de referentes pedagógicos. Más allá de establecer una distinción dicotómica entre la figura del educador formal y el educador no formal este análisis permite revisar las apreciaciones contextuales y su influencia en la conformación de relaciones educativas. Las relaciones de buen trato contribuyen a la construcción de espacios de paz.

Efectos diferenciados entre las niñas y los niños

En esta categoría analítica se presentan los principales hallazgos que las niñas y los niños han reconocido en relación con la educación para la paz sobre la propuesta de taller de teatro popular. Esta categoría se ha subdividido en los efectos por edad, por situación familiar particular y por la relación entre pares (de la misma edad, de edad diferente y en el grupo como colectivo).

Por edad. La gestión de la paz por parte de las niñas y los niños estuvo también conducida por sus propios intereses y las dinámicas de interacción que ellas y ellos han construido en su cotidianeidad. Al distinguir que la paz respondía a una relación de buen trato, tal como en los procesos de inclusión, la edad no representó una condicionante para la gestión de paz entre ellas y ellos. Como se ha señalado, las dinámicas de convivencia estaban ya dadas por las niñas y los niños y, a diferencia de lo que declaran que acontece en su escuela, en los espacios de creación durante el taller de teatro popular en el centro comunitario, la maestra/tallerista llegaba a intervenir en sus dinámicas solo a solicitud de las niñas y los niños para gestionar el diálogo de las diferencias. Siempre se procuró que a todas y todos “se nos hiciera caso”. En esa lógica, la edad no fue condición ni para la interacción ni para la participación en las actividades del taller de manera armónica.

Poner en diálogo colectivo los intereses, sin distinción de edad, sino a partir de las interacciones de convivencia cotidiana que las niñas y los niños han establecido sirvió de base para que, durante las actividades de la propuesta del taller de teatro popular, la figura adulta fuera solo una acompañante de esas relaciones. Reconocer estas dinámicas como procesos de ellas y ellos constituyó un aspecto importante para aprender a observar y no imponer las propias apreciaciones (discursivas y adultocéntricas) de la paz.

Tallerista: Luces, cámara, acción.

Varios títeres: Hola, hola.

D: Ya no me acuerdo cuál es mi títere.

Tallerista: ¿Quiénes son? ¿Quiénes son? Se tienen que presentar los personajes

¿Quiénes son?

Varios títeres: Somos aluxitos.

Tallerista: Muy bien ¿Dónde viven aluxitos?

Títere 1: En Canicab.

Títere 2: En la oscuridad.

Tallerista: Viven en la oscuridad... ¿A qué se dedican aluxitos?

Títere 2: Fastidiamos niños.

Tallerista: Fastidian niños ¿Solo niños fastidian?

Títere 2: No, los comemos.

Tallerista: ¿Se los comen?

Varios títeres: (Gritan) Sí.

Títere 2: Porque nos molestan.

Tallerista: ¿Les molestan los niños?

Varios títeres: Sí.

Tallerista: ¿Por qué les molestan los niños?

Títeres 2 y 3: Porque nos fastidian.

Tallerista: ¿Los niños les fastidian?

Varios títeres: Sí, sí.

Títere 2: A nosotros nos gusta vivir solitos.

Tallerista: Les gusta vivir solitos...

Varios títeres: Sí, sí.

Títere 3: Vivimos en Canicab.

Varios títeres: (Repiten) Vivimos en Canicab.

Tallerista: Oigan, ¿y por qué los niños les fastidian?

Títere 3: Porque sí.

Títere 4: Porque sí, porque nos lastiman a veces, nos pegan con pelota.

Tallerista: ¿Les pegan con pelota?

Varios títeres: Sí, sí.

Tallerista: ¿Cómo va ser que les peguen con pelota?

Títere 4: Porque los papás les dicen "péguenles con pelota" y ellos le hacen caso a los papás.

Tallerista: Aaah, los niños les hacen caso a los papás...ok...ok.. y entonces, ¿es por esto que no quieren a los niños?

Títere 4: No, no, no queremos a los niños [golpea a los otros títeres] los odiamos.

Tallerista: Los odian a los niños... wau... Oigan público, ¿qué piensan? [bulla] ¿Qué opinan ustedes de que odian a los niños?

D: [En el público]. Está bien.

Tallerista: ¿Está bien?

DD: No, está muy mal.

Títere 3 y 4: Porque L nos fastidia...

Varios títeres: Nos fastidia... [bulla]

Títere 4: Y nosotros a veces nos hacemos ejércitos de soldados, marchamos a veces [bulla] ¿Me escuchan allá?

Títere 2: Escuchan o nos vamos [bulla]

N: Ya maestra, ya...

Tallerista: Corte, corte... (Fin de la escena). (Sesión 6, historias con títeres, 25 de septiembre de 2021).

Esta historia representa un acercamiento a la percepción de las niñas y los niños sobre sí mismos y sus dinámicas de convivencia. La historia relata quiénes son los aluxitos y cuál es su relación con las niñas y los niños: “Fastidiamos niños” porque ellos “nos molestan”, “nos lastiman a veces”, “nos pegan con pelota” y “porque los papás les dicen (...) y ellos le hacen caso a los papás”. Esta escena sintetiza la interpretación de las niñas y los niños respecto a sus gestiones de paz y cómo acontece, por ejemplo, en su escuela, tal como declararon en el análisis colectivo. En su lectura crítica hay una intervención adulta que con una acción punitiva condiciona la interacción entre ellas y ellos. Puede apreciarse una distinción sobre las estructuras sociales que condicionan las interacciones de las niñas y los niños. En este caso, se trata de una organización jerárquica que se mantiene en tres niveles: un adulto que dice a las niñas y los niños cómo proceder, las niñas y los niños, y los aluxitos. Estas posiciones habilitan las interacciones desiguales y por lo tanto, condicionan la agencia individual y colectiva. Este análisis estructural, propio de los enfoques populares de transformación, se fortalece con el enfoque postestructural de las violencias (Kester & Cremin, 2017) para describir la existencia de condiciones sociales de injusticia más amplias, las cuales condicionan los comportamientos y visiones individuales, incluso de quienes están involucrados en la construcción de procesos educativos para la paz.

Por situación familiar particular. Los efectos en esta categoría se presentaron dentro de los contenidos de algunas historias que se contaron y representaron. Por ejemplo, desde la narración con títeres objeto, en la que una sandalia se convirtió en el personaje de “La Chancleta poderosa” que relata en una entrevista quién es y lo que suele hacer cotidianamente:

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).

En la historia puede apreciarse un ejemplo sobre las relaciones intrafamiliares que, como Padilla (2019) expuso en su trabajo de investigación, es ejemplo de la presencia de dinámicas de violencia en algunos de los hogares y su ejercicio hacia las niñas y los niños. Como se detalló respecto a los efectos en términos de inclusión, de igual manera sobre esta categoría los efectos en términos de paz sobre la situación familiar particular están relacionados con la expresión estética de esa visión del mundo (Boal, 1982), más allá de un análisis discursivo sobre las relaciones intrafamiliares.

Por la relación entre pares. Al reconocer que las dinámicas de interacción entre pares anteceden a las relaciones de convivencia que se construyeron durante las sesiones del taller de teatro popular fue posible identificar que, los efectos en términos de paz, también se gestionaban desde la auto-organización y negociación de intereses entre las niñas y los niños. Esta auto-organización fue el eje para la convivencia entre ellas y ellos, para su interacción con la tallerista, y para con las actividades del taller. La no intervención adulta, salvo a solicitud de las y los participantes, permitió la resolución dialógica de conflictos (Fisas, 2011) cuando estos se presentaron. Este proceder contribuye a la manifestación de la agencia de las niñas y los niños, fuera de un esquema vertical donde el adulto les socializa, y marca la diferencia con los procesos de socialización que acontecen, por ejemplo, en la familia o en la escuela (Cordero, 2015).

a) Pares de la misma edad. Observar las dinámicas e intentar no condicionarlas o juzgarlas a partir de las experiencias adultas contribuyó a la gestión orgánica dentro de las actividades del taller. Además, posibilitó la agencia individual en la relación entre pares.

A mí me estaban diciendo que juego barbies. A un niño de ahí le estaban diciendo que juega minions. Nada más se tiran a locos. (J., comunicación personal, 28 de agosto de 2021).

En la primera sesión de actividades se presentaron varias dinámicas entre las niñas y los niños donde se hacían comentarios en este sentido. Sin embargo, algunos hacían caso omiso considerando que es parte de las dinámicas de convivencia a las que están habituados. En ese sentido, ¿por qué generar un conflicto donde no lo hay? Conforme las actividades y la convivencia se fueron haciendo más comunes entre las niñas, los niños y la tallerista, fuimos aprendiendo a identificar cuándo se trataba de un conflicto o solo estaban jugando. De esta manera comenzamos a construir nuestra propuesta desde la paz integral y descolonizada (Sandoval, 2016). Cuando las discusiones se presentaban intentábamos no solo “acusar” con “la maestra” y en cambio intentar comunicar a los directamente involucrados que la situación nos estaba molestando y solicitar que se parara de hacer.

Entrevistador: También han pasado otras cosas respecto de nuestras vidas personales

¿no? De repente empezaron a hacer bromas con L y M. (Dirigiéndose a L). Te empezaron a hacer bromas, ¿no te sentiste mal cuando te empezaron a hacer bromas por eso?

L: No. Bueno casi, un poquito mal... casi, así como... es que yo casi me molesté (...).

Entrevistador: O sea, no te hubiera gustado que te dijeran, que te hicieran bromas con

M... ¿Te sentiste muy mal o poco mal?

L: Medio mal.

Entrevistador: ¿Alguien más te insistió después de eso o ya te dejaron en paz?

L: Ya me dejaron en paz.

Entrevistador: ¿Tú crees que en la escuela te hubieran dejado en paz o hubieran insistido?

L: Hubieran insistido... Porque ningún maestro sale, todos se quedan en la dirección a comer, a platicar, nadie ve a los demás qué hace, a veces te empujan, a veces te acorreetan (sic) y te botan, te pisan tu pie... Un día a mi primo EZ le metieron un borrador acá en su nariz, hasta lo llevaron al seguro... (Análisis colectivo, comunicación personal, 8 de octubre de 2021).

El análisis sobre la relación entre pares que acontece en la escuela y la que acontece en el centro comunitario nuevamente incide en la idea del acompañamiento adulto más que del interventor adulto. En su escuela “ningún maestro sale” y por ende (si se llegara a requerir) no hay un intermediario para coadyuvar a las niñas y los niños en las relaciones que pudieran poner en riesgo su integridad física o la convivencia armónica. En el Centro Comunitario de Canicab quienes hacemos parte de las actividades tenemos un interés y voluntad genuina para interactuar con las niñas y los niños. En tal sentido, quien convoca a las actividades acompaña en todo momento el proceso y esta es una diferencia sustancial en términos de efectos sobre la paz en la relación entre pares. Desde la educación no formal, la educación para la paz apunta a la construcción de relaciones que posibilitan el crecimiento colectivo en el reconocimiento de nuestras diferencias (Gómez, 2013).

b) Pares de edad diferente. Al no existir distinción de trato por edad, la gestión de los procesos de paz ha repercutido con la misma eficacia que en términos de inclusión. En el espacio del centro comunitario, niñas y niños más pequeños de edad y niñas y niños de mayor edad, están bajo las mismas condiciones para accionar y por lo tanto para denunciar alguna relación no pacífica o solicitar una relación más armónica. Y antes que entablar una relación punitiva o

generar una distinción entre más pequeños o más grandes, en términos de vulnerabilidad, se interpela al diálogo entre las partes para la resolución de los desacuerdos.

Entrevistador: ¿En la escuela si le va muy mal a los niños chicos? ¿O cómo?

ES: No. No le busco pleito a los chicos porque sé que me acusan.

L: Ellos buscaban pleito (...)

Entrevistador: Entonces S [uno de los participantes de menor edad] ¿Dónde te tratan mejor? ¿Aquí o en la escuela?

S: Acá.

Entrevistador: (...) ¿Cómo es? ¿Por qué los grandes no le pegan a los chicos aquí?

ES: Porque saben que lo van a regañar.

L: Y son más chicos los niñitos.

Entrevistador: Saben que la regla es esa... pero, ¿hay una regla diferente en la escuela? ¿En la escuela les dijeron “sí pueden pegarle a los chicos”?

L: Ellos nos pegan. (Análisis colectivo, comunicación personal, 8 de octubre de 2021).

Desde el sistema escolarizado, el abordaje de los procesos de educación para la paz responde a una atención individual de los conflictos, pasando por alto la examinación de las inequidades de índole estructural y el análisis situacional (Kester & Cremin, 2017). Poniendo otro ejemplo de la diferencia de abordajes desde la educación no formal, en una de las sesiones un participante adolescente tuvo un desencuentro con otra compañera de menor edad y decidió retirarse de la sesión. En su trayecto de salida se encontró con uno de los adultos que colabora en el centro comunitario, quien al verlo partir le consultó sobre lo que había pasado. Con esta información, se invitó a ambos a un espacio aparte de donde se estaba desarrollando la sesión del

taller de teatro para dialogar al respecto. Después de esta conversación ambos se reintegraron a las actividades, sin mayores inconvenientes ni en este ni en momentos posteriores, tal como declara uno de los involucrados:

Entrevistador: Pero un día te vi en el camino que te estabas yendo.

Tallerista: Enojado... estabas enojado ese día.

ES: Sí, porque me estaban diciendo cosas de mi vida privada K y no yo le di eso... el derecho así...

Entrevistador: Pero dime una cosa, eso es una cosa interesante porque eso sí lo vi. Te encontré ahí caminando y te regresé para acá y entonces hablamos a K. (...)
¿Qué te pareció la forma de solucionarlo? Ese día hablamos, vino K aquí, viniste tú y hablamos acerca de la vida privada de las personas ¿qué te pareció eso?

ES: Bien.

Entrevistador: ¿Estuvo bien? ¿Estuvo mal? ¿Pudo haber sido mejor?

ES: Estuvo bien.

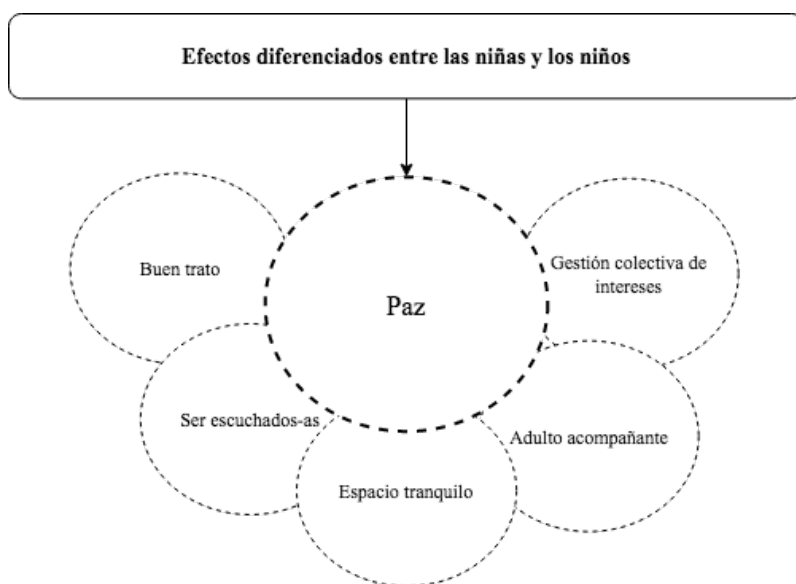
Entrevistador: ¿Te dejó de molestar?

ES: Sí. Ahorita solo me habla y a veces platicamos. (Análisis colectivo, comunicación personal, 8 de octubre de 2021).

c) En el grupo como colectivo. La gestión de la paz durante nuestras interacciones ha sido resultado de encontrarnos todas y todos en condiciones equitativas para expresarnos e interactuar con las actividades dentro del taller de teatro popular. Considerarnos como sujetos de derecho (UNICEF, 2006) y merecedores de un buen trato permitió distinguir que entre todas y todos construimos el ambiente tranquilo dentro del centro comunitario. “Hacerse caso” es una

relación recíproca, negociada de acuerdo con nuestros intereses y consensuada como creación colectiva, que deriva en percibirnos incluidos/as y por lo tanto convivir en paz. En ese sentido, nos basamos en acciones para el cambio de situaciones que pudieran atentar a los valores de justicia, cooperación, autonomía personal y colectiva (Añaños et al., 2020).

Figura 6. *Efectos diferenciados entre las niñas y los niños en relación con la paz*



Nota. Elaboración propia.

Efectos en la tallerista

En este apartado se presentan los principales hallazgos identificados por la tallerista, en términos de los efectos en los procesos de educación para la paz. Esta categoría se ha subdividido en los efectos: en la relación con las niñas y los niños, en la comprensión de los conceptos de violencia y juego rudo, en la gestión del conflicto y en la comprensión del concepto de paz.

Efectos en la relación con las niñas y los niños. Cuando en la primera sesión fue complicado como tallerista lograr la atención y el involucramiento de las niñas y los niños respecto de la propuesta del taller de teatro popular, recurrí a conocer las experiencias educativas que han acontecido con anterioridad en el Centro Comunitario de Canicab. En una conversación con el coordinador de este espacio sobre ciertas estrategias que pudieran servir para construir una relación con las y los niños se definió que la principal práctica está fundamentada en la construcción de un proceso de comunicación dialógica.

Tallerista: ¿Cómo haces para no tener que recurrir a ese grito o a ese maltrato para poder proponer la actividad?

W: Hablando con ellos. O sea, tienes que elevar un poco la voz, pero hablando con ellos y que ellos entiendan. (J.E. Puch, comunicación personal, 29 de agosto de 2021).

El diálogo ha sido una de las principales estrategias metodológicas de educación popular implementadas en el centro comunitario. La relación educativa se construye por el interés de vincularse. La puesta en práctica del diálogo posibilitó consensuar la participación y, de esta manera, el trato en los encuentros posteriores acontecía en términos de paz. Citando a Sandoval (2016) nos encontramos en “una interculturalidad para la paz, que tiene como principio el diálogo respetuoso, igualitario y de relación horizontal” (p. 84). Así, cada quién se involucraba de acuerdo con sus intereses bajo el principio de no boicotear la actividad o la participación en ella. De esta manera, la relación se construyó más empática, cercana y de respeto. En ambos sentidos, desde la tallerista para con las niñas y los niños, y de ellos y ellas para con la tallerista. Nos fuimos conociendo y de esta manera aprendimos a distinguir que, a buen trato, la respuesta acontece con el mismo sentido e intención.

Efectos en la comprensión de los conceptos de violencia y juego rudo. Observar y solo intervenir en las dinámicas de convivencia entre las niñas y los niños cuando esta era solicitada, me permitió ir entendiendo que la prescripción de concepciones sobre cómo debemos convivir o no, puede alejarse de las relaciones concretas de interacción y propiciar prácticas etnocéntricas (Sandoval, 2016). De esta manera, si yo me anticipada a detener dinámicas que, a mi parecer estaban cercanas con relaciones de violencia entre pares, en varias ocasiones la respuesta de las niñas y los niños era “estamos jugando”. En ese sentido, el efecto en la tallerista corresponde a una distinción conceptual entre violencia y juego rudo. Siguiendo las ideas de Smith (2006) las definiciones referidas al fenómeno de la violencia y a sus expresiones precisan de la caracterización particular que el contexto específico y sus involucrados determinen.

Intentando no generar conflictos donde no los había y sin intenciones de naturalizar relaciones de violencia, comencé a leer en contexto las interacciones entre las niñas y los niños en los espacios de convivencia que compartíamos. Esta lectura en contexto coincide también con las propuestas de descolonización de las teorías para la paz, en las que se apuesta a un enlace de los planteamientos teóricos con acciones prácticas de transformación de realidades contrarias a la convivencia pacífica, mediante procesos endógenos comunitarios (Sandoval, 2016). Y en este caso en particular, desde procesos gestionados y construidos por las niñas y los niños. Así, ellas y ellos me fueron enseñando que si la acción es unilateral y con intención lastimera rebasaba los límites del juego. Que ellas y ellos suelen hacerse bromas, pero si estas provocaban un malestar entre quienes participaban del juego entonces dejaba de ser una broma.

Efectos en la gestión del conflicto. Dada la distinción anterior, el conflicto se ha significado como un roce entre los intereses de las y los participantes ocasionando cierta incomodidad para la participación en las actividades del taller. Los efectos en términos de la gestión del conflicto se vieron reflejados cuando las niñas y los niños hacían manifiesta la solicitud de mi intervención para resolver dinámicas de roce de intereses. Basada en el planteamiento de la implementación de diálogos simétricos (Pascal & Bertram, 2009, p. 59 en Bradbury-Jones & Taylor, 2015) cada diferencia entre las y los participantes implicó poner en interacción las voluntades individuales para intentar lograr la convivencia armónica del colectivo. A diferencia de las dinámicas que han declarado que suceden en su escuela, en la experiencia de esta propuesta, estos diálogos no fueron identificados como regaños y nos posibilitaron un cambio actitudinal y el logro de las actividades. La aclaración de que no se está recibiendo un regaño es muy importante y en la práctica, persiguió una resignificación de la relación educador-educando o de la figura de poder/opresión que podría representarme ser la adulta, maestra del taller.

Tallerista: No, no lances cosas para allá [ES estaba tirando las hojas de papel al monte].

ES: Son las que ensuciaron ellas [sus compañeras].

Tallerista: Pero, si se arruinó tu trabajo, lo guardas y recogemos la basura. Pero no se lanza.

ES: Y ella me pellizcó mi brazo.

Tallerista: Pero no lo lances ahí.

ES: Me pellizcó mi brazo.

Tallerista: Anda a rescatarlos [los papeles].

ES: Ella me pellizcó mi brazo.

Tallerista: Muy bien. Ahorita arreglamos con ella, pero anda a rescatar esas hojas.

ES: No, pero que la regañe también.

Tallerista: No te estoy regañando. Te estoy haciendo la observación, tú recoges estas
[las hojas] y yo voy ahora a arreglar con ella.

ES: (Ríe) Dale.

Tallerista: Dale. (Sesión 4, comunicación personal, 18 de septiembre de 2021).

A partir de nuestras interacciones y al irnos conociendo mutuamente, fuimos descubriendo cómo era mejor organizarnos para compartir materiales y para que todas y todos pudiéramos sentirnos libres para involucrarnos con cada proceso creativo durante el taller. Cuando como tallerista detecté que compartir materiales se estaba convirtiendo en un conflicto, la sesión posterior reformulé desde la explicación de las actividades cómo consideraba sería mejor utilizarlos para que todas y todos nos sintiéramos cómodos y pudiéramos elaborar los títeres.

Tallerista: La otra cosa que les quiero pedir: todos estos materiales son de todas y de todos y entonces los compartimos ¿ok? Si hay algún color que quiero utilizar y lo está utilizando otro compañero o compañera...

N: Esperamos.

Tallerista: Se lo pedimos a nuestro compañero y esperamos a que lo termine de usar. Si hay un compañero o compañera que ya me dijo que necesita utilizar el color, cuando yo lo termine de usar voy a su lugar y se lo llevo. Muy bien (Sesión 5, comunicación personal, 24 de septiembre de 2021).

Esta enunciación fue fructífera y los comentarios tales como “Maestra, no quiere compartir” o “Maestra, ella no presta” fueron mínimos durante esta y las sesiones posteriores. Este es un ejemplo sobre cómo intentamos construir interacciones equitativas y capaces con las niñas y los niños (Pascal & Bertram, 2009, p. 59 en Bradbury-Jones & Taylor, 2015) y su utilidad en la gestión de conflictos.

EZ: ¡Ma! ¡Ta (sic) bonito! (risas).

ES: (Ríe y grita burlándose del títere de una compañera).

Tallerista: Ey, no. ¿Saben por qué? Porque no hay derecho, porque ustedes no hicieron [títeres] hoy, entonces no hay derecho.

ES: Heeey, corrección ¿Quién dijo que me estoy riendo de ella?

Tallerista: No, no. Burla no.

ES: Ahí está, ahí está.

Tallerista: Burla no. Está bien. Nos reímos de chistes, nos reímos de...

ES: Que tal que me estoy riendo porque me mandaron mensaje [al celular].

Tallerista: Pero como yo vi justo el momento exacto, no me vas a engañar (...) Ya saben que no se los digo de regañiza, ni por ser mala onda. Sino solo porque mi interés es que podamos promover una dinámica de respeto entre nosotros.

ES: Pero si yo no... [inaudible].

Tallerista: Por eso, pero para que no se vaya a prestar a malos entendidos, que bueno que me lo estás aclarando (Sesión 5, comunicación personal, 24 de septiembre de 2021).

Entre los acuerdos para la convivencia estaba establecido que no serían válidas las burlas a los procesos y resultados creativos de las y los participantes. Nuevamente, en acciones de

diálogo simétrico (Pascal & Bertram, 2009, p. 59 en Bradbury-Jones & Taylor, 2015) se explicaron las razones de esta condición: intentar construir otras formas de interacción, distintas a las cotidianas, para descubrir si era posible tratarnos de otras maneras. Durante los encuentros se presentaron muy pocos momentos como el anterior (en el que alguien se burlara del títere de otro, de la historia que contaban, de cómo actuaban los títeres, etcétera). El efecto de hablar claramente y explicar que, si no nos habíamos involucrado directamente en la actividad, no estábamos en condiciones de derecho para burlarnos de lo que otro participante realizaba, transformó nuestras dinámicas de convivencia al interior del taller.

Efectos en la comprensión del concepto de paz. Las experiencias y dinámicas que fuimos construyendo en la propuesta de talleres de teatro popular con las niñas y los niños ha permitido comprender que el concepto de paz se significa desde las propias realidades y, en consecuencia, su significado y prácticas responden a las condiciones de interacción cotidiana. Así la consideramos más significativa y posible. Coincidimos en este sentido con los planteamientos sobre una paz integral y descolonizada que además de estudiar las violencias existentes, analiza y propone desde las propias realidades cotidianas y desde las subjetividades constructoras de paz (Sandoval, 2016). De esta manera, en nuestro análisis colectivo, junto con las niñas y los niños, hemos significado la paz de la siguiente manera:

Entrevistador: Muy bien, de toda su experiencia que tienen así, ¿ya saben entonces qué significa estar en paz?

ES: Sí.

Entrevistador: ¿Qué es estar en paz? ¿Cuándo estás en paz?

J: Cuando no te dicen cosas.

ES: Cuando no te fastidian.

S: Cuando no me pegan.

L: Cuando no me burlan.

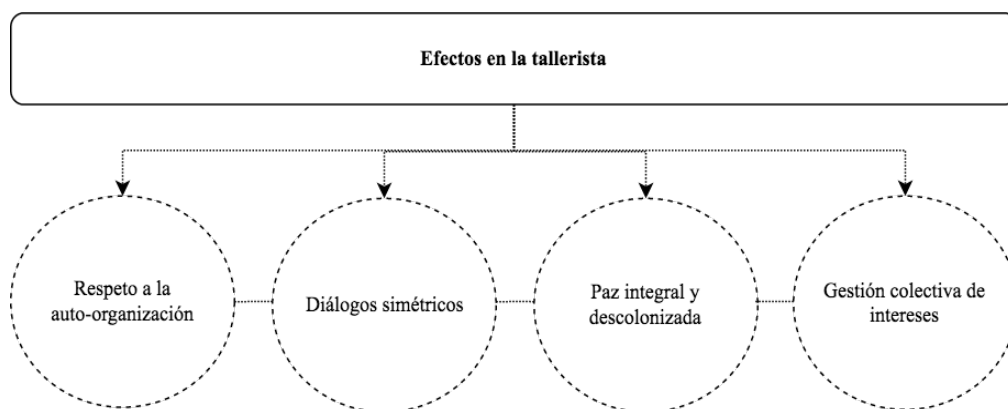
B: Cuando no me mandan a criar los animales (risas).

Tallerista: Oigan entonces, podríamos decir que ahorita aquí en el taller de teatro, ¿estuvimos en paz?

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

Con las experiencias compartidas hasta este momento hemos logrado construir, con las niñas y los niños, un espacio donde la palabra y su enunciación corresponde a ellas y ellos. Conformamos un espacio de creación artística constante desde donde fuimos construyendo significados y dando sentido a nuestras realidades. Aprendimos haciendo los procesos de educación para la inclusión y la paz. Y, paralelamente, fuimos reconociendo el potencial de la educación no formal en la transformación de las relaciones educativas.

Figura 7. Efectos en la tallerista en relación con la educación para la paz



Nota. Elaboración propia.

Estos resultados permiten analizar cómo se fue construyendo una propuesta de teatro popular con las niñas y los niños que transitan el escenario del Centro Comunitario de Canicab.

Los efectos diferenciados por las niñas y los niños permiten identificar que los procesos de educación para la inclusión y la paz acontecen de manera asociada en el marco de un escenario de educación no formal y popular. La construcción de nuestra propuesta de teatro popular desde los propios intereses, necesidades y problemáticas de quienes nos vimos involucrados e involucradas apuntaló a la articulación de las praxis educativa y escénica (Vittoria, 2019). Reafirmamos al teatro popular como una práctica de educación liberadora que accionó y posibilitó la reflexión sobre nuestras realidades, en diálogo colectivo, transformando nuestras acciones escénicas y pedagógicas en experiencias y oportunidades de aprendizaje.

¿Qué significará esta experiencia para otras y otros educadores? ¿Se pueden enseñar estos valores? ¿Cómo contribuye esta investigación a la comunidad educativa en general? ¿Cómo podría contribuir a los programas educativos? Estas preguntas, razonadas desde la experiencia relatada y analizada en esta tesis, serán respondidas en el capítulo de conclusiones. Sin embargo, podemos adelantar que la creación de espacios en los que la inclusión y la paz, más que ser enunciados se vivan de forma cotidiana, es una estrategia que puede favorecer la armonización de todo espacio educativo (formal o informal). El teatro y la educación popular han demostrado, en nuestro caso, ser herramientas eficaces en esa dirección.

Capítulo VI

Conclusiones

Partiendo del análisis contextual sobre las condiciones de exclusión social, violencia y discriminación estructural presentes y manifiestos en Canicab, Yucatán, fue posible indagar sobre las posibilidades teóricas y metodológicas de la relación entre educación y teatro popular y así, conformar este ejercicio de investigación educativa. El propósito ha sido conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niñas y niños en una comunidad maya de Yucatán. Para su alcance, a lo largo de esta tesis se han expuesto las características del territorio y de quienes participamos en esta experiencia; los recorridos metodológicos y las apreciaciones éticas de las relaciones construidas; y finalmente, la narrativa de experiencias significativas que aterrizaron en la reapropiación de dichos constructos y en la construcción de relaciones interculturales.

Desde nuestra experiencia, la articulación de las praxis utópica y poética de la educación y el teatro popular (Vittoria, 2019) nos fueron revelando los mecanismos de pesquisa para que, con las niñas y los niños, construyéramos procesos de investigación que nos permitieran enunciarnos, analizar nuestras realidades, pronunciarnos ante ellas, sistematizarlas y construir significados. De esta manera, nos encontramos en los caminos de las pedagogías de la significación. Estas pedagogías son apuesta de la investigación participativa desde el paradigma de la cooperación genuina (Van de Velde, 2016) para posicionarnos críticamente en el papel de autores en la construcción colectiva de escenarios educativos contextualizados y generadores de conocimiento.

En este capítulo abordaremos el aporte de las reapropiaciones teóricas y metodológicas acontecidas en nuestra experiencia de educación y teatro popular, de manera que puedan

significar un punto de partida en la construcción futura de propuestas educativas y de investigación. Propuestas que puedan reconocer y poner en marcha el potencial de la educación y el teatro con carácter popular para la construcción colaborativa del conocimiento y la transformación de escenarios y relaciones educativas.

Educación para la inclusión dialogada y la paz decolonial

De acuerdo con Dervin (2016) 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 las interacciones con otras personas, y esto influye en cómo pensamos, actuamos, nos presentamos y conceptualizamos. Señala que, posicionarse desde este marco, precisa ante todo reconocer que conceptos como cultura, identidad y colectividad, por sí mismos, no tienen agencia. Son conceptos cuya historia específica hace necesario un análisis particular de sus diferentes significados e ideologías asociadas, desde las personas que hacen uso y representación de ellos. Son significados que se co-construyen 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 (Dervin, 2016). Estas precisiones nos ayudan a identificar que las relaciones construidas entre los siguientes tres ángulos: los postulados teóricos y políticos de la educación y el teatro popular, una investigadora educativa en formación, y las niñas y los niños, dentro de un escenario de educación no formal, puede ser considerada una relación intercultural en los términos que el autor plantea. En consecuencia, los significados construidos sobre la educación

para la inclusión y la paz son resultado de dicha interculturalidad y representan uno de los aportes significativos de esta investigación.

Los efectos de nuestra propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz nos han permitido vincular dichos procesos de manera teórica y práctica. En coincidencia con Freire (1973, 2011) se trata de una propuesta educativa que trasciende hacia una dialéctica continua entre teoría y práctica. Por lo tanto, junto con las niñas y los niños, entendemos la inclusión y la paz como elementos indisociables en el proceso educativo. Significamos que estar y sentirse en paz tiene una relación directa con el buen trato y que la inclusión acontece cuando dicho trato no tiene condiciones ni preferidos. Es decir, estar en condiciones equitativas para expresarse (inclusión) posibilita la creación de ambientes tranquilos y de buen trato para interactuar armónicamente (paz).

Significar la educación para la inclusión y la paz desde las propias realidades tiene como consecuencia que su significado y prácticas respondan a las condiciones de interacción cotidiana. Así, nos ha sido posible abordar sus procesos de forma significativa. En ese sentido, nuestra experiencia coincide con las apuestas descolonizadoras para teorizar sobre la paz desde prácticas y procesos comunitarios (Sandoval, 2016). En nuestro caso, desde procesos gestionados y accionados por las niñas y los niños en un contexto de educación no formal dentro de una comunidad neorrural (Grammont, 2004) maya.

La inclusión dialogada es un proceso gestionado entre sus involucrados/as y no un atributo otorgado por alguna de las partes. En el diálogo encontramos nuestro acto creador (Freire, 2005). De esta forma, al gestionar nuestros procesos de inclusión dialogada de manera orgánica en la convivencia colectiva, descubrimos: 1) que nuestras edades no condicionan nuestros aprendizajes, 2) que los procesos de inclusión tienen una relación directa con el interés

genuino y las voluntades para interactuar en la relación educativa (Freire, 2011; Van de Velde, 2016), 3) que la relación “inter pares” (Cordero, 2015) reconoce la autonomía y agencia de las niñas y los niños, y que en este reconocimiento y agencia colectiva, 4) los mecanismos del teatro popular accionan el pronunciamiento y la construcción discursiva (Boal, 1982) desde la perspectiva de las niñas y los niños. Así, dilucidamos que los componentes de la inclusión dialogada son: auto-organización, ser escuchados/as, la libre determinación para involucrarse, y el pronunciamiento en los propios términos.

A través de los procesos de inclusión dialogada conformamos relaciones interculturales de buen trato, armonía y favorecedoras en la construcción de espacios de paz. Desde nuestra propuesta de teatro popular, la paz decolonial estuvo integrada por: el buen trato, el ser escuchados/as, la figura adulta acompañante, la gestión colectiva de intereses y el espacio tranquilo. Estos elementos se aprecian en la construcción de nuestra relación educativa desde la diversidad y la gestión colectiva de intereses. Respecto a esta gestión colectiva, su base se encuentra en las interacciones de convivencia cotidiana de las niñas y los niños. Como se mencionó respecto a los elementos de la inclusión dialogada, reconocer y respetar esos procesos permite a la figura adulta aprender a observar para no imponer sus apreciaciones (discursivas y adultocéntricas) de la paz. Este proceder abona también a la manifestación de agencia de las niñas y los niños, conformada fuera del esquema vertical donde la figura adulta les socializa (Cordero, 2015). Puede apreciarse como un proceso complejo para las y los adultos; sin embargo, consideramos fructífero estimar este proceder como una invitación para descolonizar sus interacciones adultocéntricas e interventoras hacia la niñez y, en cambio, re-aprender a acompañar, a mediar bajo solicitud, y a comunicarse dialógicamente para hacer colectivo.

A partir de nuestras experiencias podemos evidenciar que la inclusión dialogada y la paz decolonial son procesos de interacción que transforman los escenarios y las relaciones educativas. Estos escenarios y relaciones transformados son resultado del conocernos, el aprender haciendo y la colectividad. Las condiciones equitativas para expresarnos pusieron en comunicación dialógica nuestros intereses, hicimos tratos, construimos acuerdos, teorizamos y accionamos.

Nuestro teatro popular: una praxis de educación liberadora

Hemos encontrado en nuestra experiencia que la educación y el teatro popular son praxis eficaces para la creación de espacios donde los procesos de educación para la inclusión y la paz no solo se enuncien, sino que se accionen cotidianamente. Estas acciones directas pueden ser consideradas una estrategia para favorecer la armonización de todo espacio educativo: formal o no formal. Aún así, es destacable nombrar que, al ubicarnos en los territorios de la educación no formal y popular, favorecimos acciones de autocrítica, libertades y transformaciones relacionales que apuntan hacia la conformación de referentes pedagógicos. Destacando lo anterior, no buscamos establecer una distinción dicotómica entre los procesos y actores de la educación formal y no formal. Perseguimos, en cambio, nutrir la generación de conocimiento teórico y metodológico que, desde las experiencias de la educación no formal, son luchas políticas ante las distinciones hegemónicas del conocimiento (Jara, 2018).

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 construcción colectiva constante y la tarea actual de las educadoras y los educadores populares consiste en evidenciar cómo el control de la universalidad racional construye procesos monoculturales

(Mejía, 2015). Desde la interculturalidad, 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 la tallerista, se encontraron con otros senderos: los de las niñas y los niños. Así fue como, junto con las niñas y los niños, tuvimos que reapropiarnos de los postulados teóricos de la educación y el teatro popular. De esta manera pudimos investigar sobre la vigencia de sus praxis y actualizar la presencia de su discurso crítico y radical en nuestra acción concreta.

Desde lo popular se resignifica ontológicamente al oprimido. Este se transforma en sujeto colectivo que dialoga, en pueblo. Las niñas y los niños, las y los adolescentes, y la estudiante-tallerista adulta hemos sido el pueblo de nuestra experiencia. Un pueblo distinto a aquel con el que Freire y Boal accionaron, ya que ambos solían trabajar con personas adultas. En nuestra experiencia, el pueblo tuvo primero que crear comunidad para después identificarse como tal. Uno de los aprendizajes más significativos y fundamento para la concreción metodológica de esta propuesta fue identificar que la primera praxis educativa/teatral popular comienza desde el conocer-se-nos.

A partir de este conocer-se-nos, nos fuimos convirtiendo en un pueblo que crea arte, que imagina, que no se limita solo a los antecedentes de su propia raíz maya, sino que la incluye, la transforma y le da un papel protagónico. Desde esta propia forma, incorporando a lo suyo elementos ajenos, se apropia culturalmente de las canciones populares de moda y cambia de posición: de consumidores a creadores de historias, desde sus territorios y con sus mecanismos estéticos. Siendo emisarios de nuestro propio lenguaje, reflexionamos, dialogamos y cuestionamos al otro, a la otra. Así, políticamente insumisos e insumisas, contamos historias,

hicimos teatro periodístico e intercambiamos los papeles que representamos en la cotidianidad (Boal, 1982).

Las actividades implementadas, las historias contadas y representadas, los mecanismos teatrales, los análisis aquí presentados son la poética de las niñas y los niños que transitan el Centro Comunitario de Canicab. Esto quizás nos comienza a conducir 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 neorrurales mayas con quienes construimos este ejercicio. Nuestro teatro popular se constituyó de los juegos e historias de las niñas y los niños de Canicab, convertidas en acciones escénicas.

Partir conscientemente desde las relaciones y escenarios conocidos para transitar a la reconfiguración de esas interacciones y reconstruir otras posibilidades de relacionarse nos transformó también en sujetos dialógicos (Freire, 2005). Cuando encontramos nuestra comunicación, nuestros espacios se convirtieron en territorios y escenarios de creación constante para dialogar nuestras ideas sobre la educación y el teatro. Eliminamos la “situación teatral” conforme nos fuimos transformando en actores “no en el ‘actuar’ sino en el ‘accionar” (Boal, 1982, p. 136). Y, en consecuencia, fuimos construyendo vínculos de confianza e identidad, que nos han hecho compañeras y compañeros en nuestro pronunciamiento del mundo: “Las niñas y los niños tienen su mente más ilusa” (M., comunicación personal, 3 de septiembre de 2021).

El ejercicio de autocrítica sobre lo popular en términos de la concepción teórica, metodológica y ética, al ponerse en contraste con los territorios de acción y sus actores y actrices, generó una serie de cuestionamientos alrededor de los procesos para la construcción y puesta en marcha de una propuesta propia y creada en conjunto; sobre los lugares de privilegio que aún dentro de los posicionamientos populares pueden llegar a construirse y, por lo tanto, derivó en la

constante reflexión sobre praxis coloniales y adultocéntricas. En la transitividad de la relación educador educando (Freire, 2011) encontramos el potencial para resignificar estos roles y los poderes que se le asocian. Como consecuencia, en nuestra experiencia educativa, la relación entre las niñas y los niños y la tallerista exploró cómo colectivizar ese poder, la toma de decisiones, y la reapropiación de una propuesta artística, de acción e investigación (adulta) por parte de las niñas y los niños. Poder ir y venir de la teoría y la práctica nos ha dejado, junto a las niñas y los niños, experimentar cómo construir la educación como práctica de libertad (Freire, 2011). Y en efecto, logramos construir relaciones educativas y de investigación distintas a las habituales.

Esta tarea es retadora para las y los educadores populares. Sin embargo, nuestros resultados reiteran las posibilidades para construir la praxis utópica y poética (Vittoria, 2019) como experiencias de aprendizaje. Después de nuestra experiencia, las niñas y los niños y la tallerista, contamos con una herramienta más para enunciarnos, apropiarnos de nuestra palabra y pronunciarnos respecto de nuestras realidades (Boal, 1982; Freire, 2011). Una herramienta no solo en un sentido instrumental, sino en las posibilidades transformadoras y políticas que en su sentido de experiencia artística nos permitió para contar historias, construir nuevos significados, y encontrar sentido a la realidad (Palacios, 2017). El teatro popular es una praxis de educación liberadora.

Investigación educativa popular

Esta posición metodológica y política acompañó nuestra experiencia como una inquietud curiosa, después de la revisión sistemática de literatura (Sosa & Mijangos, 2021). Como resultado de la revisión de doble ciego hecha por nuestros pares de una revista chilena, nuestra

atención fue dirigida hacia el concepto de investigación educativa popular. Una vez que fuimos encontrando los significados del carácter popular en la praxis de la educación y el teatro nos cuestionamos: ¿Sería posible construir procesos de investigación educativa con carácter popular? ¿Cuáles serían sus particularidades e implicaciones?

La evidencia empírica recuperada en nuestro contexto de investigación identifica claramente la relación entre las problemáticas y situaciones de estudio con su presencia en los espacios institucionalizados. Esta evidencia propició la creación y puesta en marcha de este proceso de investigación educativa desde un ejercicio de educación y teatro popular, en un escenario comunitario y de educación no formal. En concordancia, nuestras prácticas investigadoras requirieron de paradigmas teóricos, revisiones de literatura y construcciones metodológicas críticas. Esta conducción puede considerarse una característica para este quehacer investigador.

Este ejercicio de investigación, construido paradójicamente dentro de un marco escolarizado de un programa de maestría, significó una constante conversación dialéctica. Poníamos en diálogo a los modos de un quehacer dominante de la investigación educativa y a la búsqueda de alternativas para investigar y generar conocimiento desde las acciones políticas de la sistematización de experiencias (Jara, 2018) y la cooperación genuina (Van de Velde, 2016) como estrategias generadoras de conocimientos dentro de la educación popular. Por esto tuvimos que reinventar para nosotras y nosotros a Freire y a Boal, ya que en nuestros ejercicios no se quedaron solo como nuestros 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 et al., 2004, p. 328). Han sido nuestro punto

de partida para (des)encontrarnos con nuestras realidades.

La investigación educativa popular implica construir conocimiento *con* y no *para* y *sobre* la comunidad. A partir de este ejercicio, podemos considerar también que la investigación educativa popular permite explorar la construcción de mecanismos para que el pueblo se investigue y comprenda a sí mismo. Desde nuestra experiencia, este aspecto fue un eje transversal. Por ejemplo, las situaciones de análisis (adicciones, violencia intrafamiliar, discriminación y educación) fueron abordadas solo ante disposición de las niñas y los niños para el diálogo sobre ellas. Cada discurso fue construido desde su perspectiva y el nivel de profundidad de análisis responde a los intereses de ellas y ellos. Esto apunta de manera importante a la ética investigadora para el trabajo sobre ciertas situaciones sociales, así también para evitar influir en la creación de problemáticas desde una visión externa. Se reconoce que este es un límite fino para trasladarse entre la naturalización de estas situaciones y los análisis correspondientes sobre sus condiciones como problemáticas estructurales. En nuestro caso, leer en contexto las interacciones, situar el análisis desde los escenarios, las perspectivas, las experiencias y los intereses de transformación de sus involucrados e involucradas nos aproximó acertadamente a las situaciones de estudio y a la creación colectiva del conocimiento.

Por lo tanto, podemos convenir que la niñez es capaz de pronunciarse por sí misma, analizar sus contextos y posicionarse políticamente al respecto (Cordero, 2015; Van de Velde, 2016). En nuestra experiencia afirmamos que se trata de una apuesta a reformular las dinámicas adultocéntricas en el espacio de una “niñezcracia”. En nuestro caso, investigar con la niñez como sujetos de derecho ha posibilitado la construcción de relaciones de investigación donde ellas y ellos pasan de ser referentes a autores de conocimientos. Con este reconocimiento establecimos una vinculación de intereses respecto al proceso de investigación.

Además de construir una propuesta de educación y teatro popular con las niñas y los niños, aspiramos a construir un ejercicio de investigación *de* las niñas y los niños. Consideramos que el tiempo breve de interacción, además de las condiciones curriculares que acompañaron el ejercicio de una investigadora en formación, fueron condicionantes para lograr una experiencia con mayor profundidad en la sistematización de resultados desde la interpretación y análisis realizado por ellas y ellos. Pese a no poder hacer este salto cualitativo, las conducciones metodológicas y consideraciones éticas que hemos documentado visibilizan las posibilidades de llevar a cabo un ejercicio de investigación con este sentido. Los conocimientos resultantes nos abren otros senderos para la conformación de teorías útiles y significativas.

Nuestra experiencia nos permite confirmar que es posible construir otras relaciones educativas. Que es posible aprender más allá de los espacios institucionalizados destinados a ello. Que es posible construir conocimiento colectivo. La educación y el teatro popular han sido praxis eficaces en estos caminos. Estos continúan hacia procesos de entendimiento para reconstruir las formas que siempre hemos conocido de hacer la educación y la investigación y atravesarlas de reaprendizajes. Nuestra experiencia nos ha demostrado que esta reconfiguración tiene lugar en los escenarios reales de acción y es, por lo tanto, una praxis intercultural que re-existe. Llegar con el cuerpo y no solo con la teoría a abrir esas grietas para desaprender y reaprender (Walsh, 2014) nos posibilitó el entender cómo puede también hacerse la educación, el teatro y la investigación popular.

Referencias

- Acosta, W. A. (2012). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento. *Pedagogía y Saberes*, 37, 89-101.
<https://doi.org/10.17227/01212494.37pys89.101>
- Andrade, G., Coelho, G., & 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. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n1p297-316>
- Ansloos, J. F., & Wager, A. C. (2019). Surviving in the cracks: a qualitative study with indigenous youth on homelessness and applied community theatre. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(1), 1-16.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1678785>
- Añaños, F., Rivera, M., & Amaro, A. (2020). Foundations of culture of peace and peace education as a means of social inclusion. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 13-34. <https://doi.org/10.19053/01227238.11916>
- Ayora, G. E. (2018). *Resistencias epistémicas en Sahkaba', Yucatán. Crianza, socialización y participación en torno a la niñez maya en la educación inicial* [Tesis doctoral, Universidad Veracruzana].
- Baraúna, T. (2016). Actuando en nuevos escenarios: diálogos entre teatro, violencia y adolescencia. El proyecto "vida en el arte". *Animation, Territoires Et Pratiques Socioculturelles*, 11, 79-84. <https://edition.uqam.ca/atps/article/view/592>
- Barbosa, I., & Ferreira, F. (2015). A "máquina do empreendedorismo": Teatro do oprimido e educação crítica em tempo de crise. *Investigar em Educação, IIª Série*(3), 63-77.
<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/88/87>

- Bernuz, M. J. (2019). El derecho de la infancia a ser investigada correctamente. *Revista de Sociología*, 104(3), 381-402. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2492>
- Boal, A. (1982). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. Nueva Imagen.
- Boal, A. (2018). *Teatro del oprimido*. Casa de las Américas.
- Boal, J. (2014). Por una historia política del teatro del oprimido. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 16(1), 41-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503750635003>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996). *La reproducción social. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. FONTAMARA.
- Bradbury-Jones, C. & Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: Challenges, counter- challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 161-173. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>
- Brignardello, J. (2018). El Teatro del Pueblo en Chile: una experiencia de organización popular. *Revista Artescena*, 6, 10-32. <http://www.artescena.cl/wp-content/uploads/2019/01/2-Artescena-N%C2%B06-El-Teatro-del-Pueblo.pdf>
- Caballero, K. (2019). Teatro del oprimido: estrategia didáctica para fomentar el interés por la lectura crítica. *Educación y Ciencia*, 23, 383-398.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10305
- Cabral, I., & García, R. (2016). A Brazilian pedagogical project for the teaching of the arts in the twenty-first century. *Theatre, Dance and Performance Training*, 7(1), 89–105.
doi:10.1080/19443927.2015.1133444
- Calderón, N. (2015). La investigación artística como espacio disruptivo de lo artístico y lo pedagógico. *ANIAV Asociación Nacional de Investigación en Artes Visuales*,
<http://dx.doi.org/10.4995/ANIAV.2015.1171>

- Christensen, M. C. (2013). Using theater of the oppressed to prevent sexual violence on college campuses. *Trauma, Violence, & Abuse, 14*(4), 282–294. doi:10.1177/1524838013495983
- Conrad, D. (2004). Exploring risky youth experiences: Popular theatre as a participatory, performative research method. *International Journal of Qualitative Methods, 3*(1), 12-24.
<https://journals.library.ualberta.ca/ijqm/index.php/IJQM/article/view/4482>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2018). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017. Prontuario de resultados*.
http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis_Prontuario_Ax.pdf
- Cordero, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. IFEJANT-Instituto de Formación para educadores de jóvenes, adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Coudray, S. (2016). Le théâtre de l’opprimé: Quelles perspectives émancipatrices pour un théâtre d’éducation populaire?. *Recherches & éducations, 16*, 65-77.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2516>
- Cuervo, Y. (2011). Actuando como el adversario: la construcción de la memoria, teatro campesino en el sur de Bolívar, Colombia. *Aletheia, 1*(2), 1-17.
<https://core.ac.uk/reader/296403080>
- De Oliveira, 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*. Palgrave.
- Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán. (2019). *Plan Estatal de Desarrollo 2018-2024*. http://www.yucatan.gob.mx/docs/transparencia/ped/2018_2024/2019-03-30_2.pdf

- Diharce, N. (2015). Teatro testimonial: una propuesta de educación intercultural. *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, 47(1), 123-132.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371342280013>
- Dubin, E., & 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
- Education Resources Information Center [ERIC]. (1966). *Education*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?qt=education&ti=Education>
- Eguiarte, C. P. (2017). Corporalidad, creación escénica y teatro comunitario en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5(14), 1-21. <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.09>
- 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.
- Esquivel, M. C. (2018). El proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco, de Pinar del Río, Cuba. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 7-27.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.69
- Fernández, C. (2018). Teatro comunitario argentino: una mirada desde los componentes de la subjetividad colectiva. El caso del Grupo de Teatro Popular de Sansinena. *Teatro XXI*, 34(1), 59-69.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/teatroxxi/article/view/5115/4629>

- Ferreira, M. L., & Devine, D. (2012). Theater of the oppressed as a rhizome: Acting for the rights of indigenous peoples today. *Latin American Perspectives*, 39(2), 11–26.
doi:10.1177/0094582X11427888
- Ferreira, C., & Oliveira, T. (2019). Por uma educação antirracista: teatro do oprimido, letramento étnico-racial e a transformação social de meninas negras. *Travessias, Cascavel*, 13(3), 72-89. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23609/15046>
- Finn, J., Jacobson, M., & Dean, J. (2004). Participatory research, popular education, and popular theater. Contributions to group work. En C. Garvin, L. Gutiérrez & M. Galinsky (Eds.), *Handbook of social work with groups* (pp. 326-343). The Guilford Press.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, (20), 1-10.
[https://www.fondodeculturaeconomica.com/PDF/Caja de herramientas/Educar para la paz.pdf](https://www.fondodeculturaeconomica.com/PDF/Caja%20de%20herramientas/Educar%20para%20la%20paz.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gómez, A. P. (2013). Teoría de la educación para la paz en América Latina. *Academicus, Revista de Ciencias de la Educación*, 1(3), 6-19.
http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art3_1.pdf

- Graham, A., Powell, M., & 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
- Grammont, H. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, (número especial), 279-300. <http://www.jstor.org/stable/3541454>
- Guerrero, D. G., & Pérez, E. (2016). La inclusión armónica desde la educación para la paz y la planeación de la convivencia. *Ra Ximhai Revista de Paz, Interculturalidad y Democracia*, 12(3), 383-396. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811027.pdf>
- Herrero, S. (2003). Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10(33), 285-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105/10503313>
- Holt, J. (1985). *Learning all the time*. [versión pdf]. Recuperado de <https://archive.org/details/LearningAllTheTime-English-JohnHolt>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de población y vivienda*. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=31>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. (2011). *Doing your literature review. Traditional and systematic techniques*. SAGE.
- Kester, K., & Cremin, H. (2017). Peace education and peace education research: Toward a concept of poststructural violence and second-order reflexivity. *Educational Philosophy and Theory*, 49, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2017.1313715>

- Kidd, R. (1984). Popular theatre and nonformal education in the Third World: Five strands of experience. *International Review of Education*, 30(3), 265-287.
<https://www.jstor.org/stable/3444129>
- Kohen, M., & Meinardi, E. (2016). Las situaciones escolares en escena: aportes a la formación docente en educación sexual integral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1047-1072. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401047&lng=es&tlng=es
- Lacis, A. (1976). *Professione: rivoluzionaria*. Feltrinelli Editore.
- La Parra, D., & Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación social*, 131(1), 57-72. <http://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>
- Lea, G., Belliveau, G., Wager, A., & Beck, J. (2011). A loud silence: Working with research-based theatre and autoethnography. *International Journal of Education & the Arts*, 12(16), 1-18. <http://www.ijea.org/v12n16/>
- Maldonado, J., & Mosquera, J. (2020). Teatro foro y pedagogía activa como estrategia para la gestión de conflictos y la transformación social. *Palabra*, 20(2), 134-149.
<https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.20-num.2-2020-3312>
- Martínez, L. (2013). Antropología y teatro: dramatizaciones en una etnografía con niños/as migrantes. *Nómadas*, 39, 197-211. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105129195014>
- Martínez, M. (1997). Pobreza y exclusión social como formas de violencia estructural: la lucha contra la pobreza y la exclusión social es la lucha por la paz. *Alternativas, Cuadernos de Trabajo Social*. 5(1), 17-36. <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN1997.5.2>
- Mejía, M. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, 6(12), 97-128. <https://doi.org/10.19053/22160159.3765>

- Meneses, B., Moreno, O., & Narváez, J. (2019). El teatro popular: herramienta comunitaria para el fortalecimiento del humor social en contextos de violencia urbana. *Pensamiento Americano*, 12(24), 96-116. <https://doi.org/10.21803/pensam.v12i24.312>
- Michniuk, N., Miño, M., & Vilanova, S. (2020). Escenificando otras realidades posibles: aportes del teatro comunitario para la construcción de inéditos viables. Una experiencia en el Barrio San Benito de Río Gallegos (Santa Cruz, Argentina). *Cambios y permanencias*, 11(2), 531-576. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/11710>
- Mijangos, J. C. (2001). Los rostros múltiples de un pueblo: un estudio sobre la identidad étnica maya y sus vínculos con otras identidades. *Revista Mexicana del Caribe*, VI(12), 111-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12801204>
- Mijangos, J. C., Castillo, C., & Reyes, N. M. (2017). Aprendizaje con niños neorrurales mayas: una experiencia de educación no formal. *Sinéctica*, 49(1), 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/717>
- Montejo, S., & Ulloa, C. (2020). Mujeres mayas yucatecas en acción colectiva: una mirada a su identidad de género desde el feminismo comunitario. *Géneros*, (28), 247-276. <http://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/1917/pdf>
- Motos-Teruel, T., & Navarro-Amorós, A. (2012). Estrategias del teatro del oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 619-635. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848006>
- Padilla, 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].

Palacios, C. (2017). *Hacia una teoría del teatro para niños: sobre los hombros de gigantes*.

Lugar Editorial.

Perafán, B. (2014). Variaciones para una ciudadanía rococó. *REDU. Revista de Docencia*

Universitaria, 12(3), 335-363. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5499>

Peralta, I. (2018). El teatro puede convertirse en una herramienta de transformación. *Auralia*.

Revista Digital de Comunicación, 7(1), 89-94.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6239070>

Persino, M. S. (2008). Teatro Esquina Latina (Cali): multiplicación sostenible. *Telondefondo*.

Revista de Teoría y Crítica Teatral, 8, 1-11. <https://doi.org/10.34096/tdf.n8.9407>

Posso, P., Mejía, M., Prado, O., & Quiceno, L. (2017). El teatro, una alternativa pedagógica para

fomentar la cultura de paz en la IERD Andes. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(1), 68-81.

<https://doi.org/10.14483/2422278X.11695>

Ramos, M., & Sanz, S. (2009). El teatro comunitario como estrategia de desarrollo social a nivel

local: el caso de Patricios, provincia de Buenos Aires. *Miríada*, 2(4), 141-157.

<https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/384>

Reyes, N. M., Mijangos, J. C., & Castillo, C. (2015). Acompañando y aprendiendo: experiencias

de participación comunitaria en Canicab, Yucatán. *Psicología Social Comunitaria*, 4(7),

39-49.

Reyes, N., & Mijangos, J.C. (2017). Marco de acción para la emancipación: educación no formal

y participación comunitaria en una localidad maya de Yucatán. En V. Rodríguez & J.

Maisterrena (Coords.), *México rural ante los retos del siglo XXI. Actores, diversidad*

colectiva y resistencias (pp. 91-106). Asociación Mexicana de Estudios Rurales A.C.

Reyes, N., Pech, B., & Mijangos, J. (2018). Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México. *Revista NuestrAmérica*, 6(12), 223–251.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5519/551957465010/html/index.html>

Rocha, F., & Pegado, F. (2011). O teatro do oprimido como instrumento para a educação ambiental. *Pesquisa em Educação ambiental*, 6(2), 61-78. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol6.n2.p61-78>

Ruffini, M. (2017). El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad. *Cinta de Moebio*, 60, 306-315. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2017000300306

Sandoval, E. (2016). *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. ARFO Editores.

Silva, M., & Silva, M. (2020). A educação como prática da liberdade por meio do teatro do oprimido: novas aplicações educacionais. *Revista Diálogo Educacional*, 20(66), 1410-1435. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.AO02>.

Smith, P. (2006). Definición, tipos y expansión del bullying y la violencia entre escolares. En A. Moreno, *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. (pp. 17-25). Ministerio de Educación y Ciencia.

Sosa, S. (2012). Crear ficción para una nueva realidad. Análisis del proceso creativo-comunicativo de la puesta en escena “Los sonámbulos: una historia de la ciencia en dos patadas”. En C. Castillo & M. Echeverría (Eds.), *La comunicación en escena. Investigaciones sobre el teatro visto desde la comunicación* (pp. 81-109). Universidad Autónoma de Yucatán.

- Sosa, S., & Mijangos, J. (2021). Educación y teatro popular en América Latina: una sistematización de experiencias de 2000 a 2020. *Revista Enfoques Educativos*, 18(2), 16-43. doi: 10.5354/2735-7279.2021.63846
- Tenas, G. (2019). *Practicar la interculturalidad en la escuela. Experiencias en una comunidad maya de Yucatán*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- 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
- Tupper, I. (2019). Descubriendo y cultivando fortalezas a través de la sesión de expresión dramática: una experiencia de teatro aplicado en educación especial. *Entretextos*, 31, 44-64. <https://revistasacademicas.iberoleon.mx/index.php/entretextos/article/view/188>
- Van de Velde, H. (2008). *Educación popular*. Colección Cuadernos del Desarrollo Comunitario No. 3. CICAP / FAREM.
- Van de Velde, H. (2012). Cooperar: un acto esencialmente educativo. *Revista Científica-FAREM-Estelí*, 1(1), 44-56.
<https://www.revistasnicaragua.net.ni/index.php/RCientifica/article/view/668>
- Van de Velde, H. (2016). Paradigma integral del aprender y su facilitación (PIAF) basado en Cooperación Genuina, una propuesta desde América Latina. *ÁBACOenRed*, 1-23.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/El-PIAF.pdf>
- Vargas, M. (2020). La investigación y herramientas artísticas como generadoras de conocimiento cualitativo y original en la planeación territorial: una aproximación indisciplinada. En N. Calderón & Caro, B. (Coords.), *¿Indisciplinar la investigación artística? Metodologías en construcción y reconstrucción*. (pp. 131-149). Códice editorial.

Vieites, M. (2019). Teatro y memoria: algunas claves para una intervención social crítica.

Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, 28(2), 253-283.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574262595015>

Vittoria, P. (2019). Paulo Freire and Augusto Boal: praxis, poetry and utopia. En Howe, K.,

Boal, J. & Soeiro, J. (Eds.), *The Routledge companion to theatre of the oppressed*. (pp. 59-64). Routledge.

Wager, A. (2014). *Applied drama as engaging pedagogy: critical multimodal literacies with street youth* [Tesis doctoral, University of British Columbia].

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. [Conferencia magistral].

Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional de

Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, del 9 al 11 de marzo. <https://n9.cl/r5m2>

Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: Educación y Sociedad*, 1(1), 17-30.

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>

Zepeda, O. (2018). *Análisis teórico de una experiencia de preparatoria abierta en una localidad maya de Yucatán* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Yucatán].

Apéndice A. Sesión preliminar

Fecha: 25 de abril de 2021

Lugar: Centro Comunitario Canicab

Participantes: 6 (5 niños y 1 niña)

Objetivo: Realizar una presentación general del formato y contenido del taller de teatro popular mediante una sesión lúdica.

Tabla A.

Descripción de actividades realizadas⁴

ID	Nombre de la actividad	Objetivo	Descripción
1	Bienvenida	Presentación de las y los participantes	Conformando un círculo, cada participante se presenta ante el grupo diciendo su nombre
2	Calentamiento corporal	Disponer el cuerpo para las actividades	A partir de la propuesta del comodín ⁵ un participante se efectúan movimientos de cada parte del cuerpo: se comienza con la cabeza, seguido de los hombros, los brazos, la cadera, las piernas y los pies. Se trata de ejercicios sencillos que no implican mayor rendimiento físico más que el poner en disposición y atención el cuerpo para realizar las actividades de movimiento.
3	Desplazamientos con ritmo	Explorar desde el acompañamiento rítmico las posibilidades pre-expresivas de movimiento y desplazamiento en el espacio de trabajo	Se indica a las y los participantes que pueden comenzar a desplazarse por el espacio de trabajo rompiendo la disposición de círculo que se mantenía. El movimiento deberá ir acompañado del estímulo musical que se propone. En esta primera sesión se trabajó con los movimientos en ritmo “cámara lenta” (desplazamientos muy lentos) y en ritmo

⁴ Conformadas a partir de: Boal, A. (1982). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. Nueva Imagen
Silberman, L., Markovitch, P., & Querillacq, P. (2000). *Cómo hacer teatro (sin ser descubierto)*. SEP

⁵ Participante del taller que cumple el rol de guía de las actividades

ID	Nombre de la actividad	Objetivo	“entrecortado” (movimientos pausados). Descripción
4	La foto	Realizar una fotografía viviente de algunas situaciones o eventos.	Técnica asociada al teatro imagen en la que un participante del grupo plantea una situación para armar una fotografía de ella. Se tienen diez segundos para que cada integrante del grupo se coloque en la posición y personaje que compone la escena de la fotografía. El comodín propone las primeras dos escenas y para continuar el juego, las y los demás participantes proponen otras situaciones. En esta sesión, las primeras propuestas del comodín fueron: 1) una fiesta de cumpleaños y 2) el salón de clases. Las propuestas de los demás participantes fueron: 3) la corrida de toros y 4) un partido de futbol.
5	Círculo de intercambio	Compartir las impresiones sobre la sesión para retroalimentar la participación	Las y los participantes se disponen en un círculo, el comodín plantea las preguntas ¿Cómo llegué a la sesión? ¿Cómo me sentí? y ¿Qué aprendí? Cada participante responde y comparte con las y los demás sus respuestas de manera voluntaria.
6	Cierre	Concluir la sesión y acordar el próximo encuentro	A partir de tres respiraciones profundas, se agradece a las y los participantes su disposición para el encuentro durante las actividades y se toman acuerdos para el día y la hora de la próxima sesión.

Nota. Elaboración propia.

Apéndice B. Consentimientos informados



Carta de consentimiento informado

Por medio de esta carta de consentimiento informado se hacen saber a la C. [REDACTED] las características y condiciones para autorizar la participación de [REDACTED] en el proyecto de investigación titulado "Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán". El proyecto está a cargo de la estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la UADY, Silvia Georgina Sosa Castillo. El objetivo del proyecto es conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niños y niñas en una comunidad maya de Yucatán.

La investigadora realizará talleres, entrevistas y observaciones con las y los niños participantes. Todas las actividades estarán relacionadas con los aspectos educativos desde una propuesta de teatro popular. Dado que la investigación se centrará en aspectos educativos no se espera que exista ningún riesgo, molestia o inconveniente para las y los participantes.

El padre/madre de familia o tutor (a) autoriza que sean grabadas las sesiones de talleres, entrevistas y observaciones que se efectúen. La información recabada por esos medios será empleada exclusivamente con fines académicos en artículos, informes de investigación, libros y capítulos de libro, documentales o cualquier otro formato pertinente.

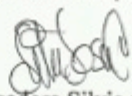
Las y los participantes tiene derecho de no contestar aquellas preguntas que no deseen responder. También tiene el derecho de pedir, en cualquier momento, el cese de las grabaciones.

Las y los participantes tiene derecho a conocer el contenido total de las grabaciones, transcripciones, análisis, interpretaciones y publicaciones que la investigadora haga respecto de las entrevistas y observaciones a lo largo del proyecto.

Las y los participantes tiene el derecho de dejar de participar en la investigación en el momento en que así lo estime conveniente. De así decidirlo, eso no tendrá ninguna repercusión negativa.

Se le asegura a las y los participantes confidencialidad en el manejo de la información que de ella y su entorno se recabe. Sus datos no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que ahora firma.

[REDACTED]
Firma de consentimiento del padre/madre o tutor (a)


Firma del investigadora Silvia Georgina Sosa Castillo

Jesús Eduardo.
Firma del Testigo Jesús Eduardo Puch Chan



Carta de consentimiento informado

Por medio de esta carta de consentimiento informado se hacen saber a la C. [REDACTED] las características y condiciones para autorizar la participación de [REDACTED] en el proyecto de investigación titulado "Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán". El proyecto está a cargo de la estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la UADY, Silvia Georgina Sosa Castillo. El objetivo del proyecto es conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niños y niñas en una comunidad maya de Yucatán.

La investigadora realizará talleres, entrevistas y observaciones con las y los niños participantes. Todas las actividades estarán relacionadas con los aspectos educativos desde una propuesta de teatro popular. Dado que la investigación se centrará en aspectos educativos no se espera que exista ningún riesgo, molestia o inconveniente para las y los participantes.

El padre/madre de familia o tutor (a) autoriza que sean grabadas las sesiones de talleres, entrevistas y observaciones que se efectúen. La información recabada por esos medios será empleada exclusivamente con fines académicos en artículos, informes de investigación, libros y capítulos de libro, documentales o cualquier otro formato pertinente.

Las y los participantes tiene derecho de no contestar aquellas preguntas que no deseen responder. También tiene el derecho de pedir, en cualquier momento, el cese de las grabaciones.

Las y los participantes tiene derecho a conocer el contenido total de las grabaciones, transcripciones, análisis, interpretaciones y publicaciones que la investigadora haga respecto de las entrevistas y observaciones a lo largo del proyecto.

Las y los participantes tiene el derecho de dejar de participar en la investigación en el momento en que así lo estime conveniente. De así decidirlo, eso no tendrá ninguna repercusión negativa.

Se le asegura a las y los participantes confidencialidad en el manejo de la información que de ella y su entorno se recabe. Sus datos no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que ahora firma.

[REDACTED]
Firma de consentimiento del padre/madre o tutor (a)

Firma del investigadora Silvia Georgina Sosa Castillo

Jesús Eduardo.

Firma del Testigo Jesús Eduardo Puch Chan



UADY

Carta de consentimiento informado

Por medio de esta carta de consentimiento informado se hacen saber a la C. [REDACTED] las características y condiciones para autorizar la participación de [REDACTED] en el proyecto de investigación titulado "Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán". El proyecto está a cargo de la estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la UADY, Silvia Georgina Sosa Castillo. El objetivo del proyecto es conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niños y niñas en una comunidad maya de Yucatán.

La investigadora realizará talleres, entrevistas y observaciones con las y los niños participantes. Todas las actividades estarán relacionadas con los aspectos educativos desde una propuesta de teatro popular. Dado que la investigación se centrará en aspectos educativos no se espera que exista ningún riesgo, molestia o inconveniente para las y los participantes.

El padre/madre de familia o tutor (a) autoriza que sean grabadas las sesiones de talleres, entrevistas y observaciones que se efectúen. La información recabada por esos medios será empleada exclusivamente con fines académicos en artículos, informes de investigación, libros y capítulos de libro, documentales o cualquier otro formato pertinente.

Las y los participantes tiene derecho de no contestar aquellas preguntas que no deseen responder. También tiene el derecho de pedir, en cualquier momento, el cese de las grabaciones.

Las y los participantes tiene derecho a conocer el contenido total de las grabaciones, transcripciones, análisis, interpretaciones y publicaciones que la investigadora haga respecto de las entrevistas y observaciones a lo largo del proyecto.

Las y los participantes tiene el derecho de dejar de participar en la investigación en el momento en que así lo estime conveniente. De así decidirlo, eso no tendrá ninguna repercusión negativa.

Se le asegura a las y los participantes confidencialidad en el manejo de la información que de ella y su entorno se recabe. Sus datos no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que ahora firma.

[REDACTED]

Firma de consentimiento del padre/madre o tutor (a)

Firma del investigadora Silvia Georgina Sosa Castillo

Jesús Eduardo.

Firma del Testigo Jesús Eduardo Puch Chan



UADY

Carta de consentimiento informado

Por medio de esta carta de consentimiento informado se hacen saber a la C. [REDACTED] las características y condiciones para autorizar la participación de [REDACTED] en el proyecto de investigación titulado "Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán". El proyecto está a cargo de la estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la UADY, Silvia Georgina Sosa Castillo. El objetivo del proyecto es conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niños y niñas en una comunidad maya de Yucatán.

La investigadora realizará talleres, entrevistas y observaciones con las y los niños participantes. Todas las actividades estarán relacionadas con los aspectos educativos desde una propuesta de teatro popular. Dado que la investigación se centrará en aspectos educativos no se espera que exista ningún riesgo, molestia o inconveniente para las y los participantes.

El padre/madre de familia o tutor (a) autoriza que sean grabadas las sesiones de talleres, entrevistas y observaciones que se efectúen. La información recabada por esos medios será empleada exclusivamente con fines académicos en artículos, informes de investigación, libros y capítulos de libro, documentales o cualquier otro formato pertinente.

Las y los participantes tiene derecho de no contestar aquellas preguntas que no deseen responder. También tiene el derecho de pedir, en cualquier momento, el cese de las grabaciones.

Las y los participantes tiene derecho a conocer el contenido total de las grabaciones, transcripciones, análisis, interpretaciones y publicaciones que la investigadora haga respecto de las entrevistas y observaciones a lo largo del proyecto.

Las y los participantes tiene el derecho de dejar de participar en la investigación en el momento en que así lo estime conveniente. De así decidirlo, eso no tendrá ninguna repercusión negativa.

Se le asegura a las y los participantes confidencialidad en el manejo de la información que de ella y su entorno se recabe. Sus datos no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que ahora firma.

Firma de consentimiento del padre/madre o tutor (a)

[REDACTED]

[Handwritten signature]

Firma del investigadora Silvia Georgina Sosa Castillo

Jesús Eduardo.

Firma del Testigo Jesús Eduardo Puch Chan



UADY

Carta de consentimiento informado

Por medio de esta carta de consentimiento informado se hacen saber a la C. [REDACTED] las características y condiciones para autorizar la participación de [REDACTED] en el proyecto de investigación titulado "Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán". El proyecto está a cargo de la estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la UADY, Silvia Georgina Sosa Castillo. El objetivo del proyecto es conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niños y niñas en una comunidad maya de Yucatán.

La investigadora realizará talleres, entrevistas y observaciones con las y los niños participantes. Todas las actividades estarán relacionadas con los aspectos educativos desde una propuesta de teatro popular. Dado que la investigación se centrará en aspectos educativos no se espera que exista ningún riesgo, molestia o inconveniente para las y los participantes.

El padre/madre de familia o tutor (a) autoriza que sean grabadas las sesiones de talleres, entrevistas y observaciones que se efectúen. La información recabada por esos medios será empleada exclusivamente con fines académicos en artículos, informes de investigación, libros y capítulos de libro, documentales o cualquier otro formato pertinente.

Las y los participantes tiene derecho de no contestar aquellas preguntas que no deseen responder. También tiene el derecho de pedir, en cualquier momento, el cese de las grabaciones.

Las y los participantes tiene derecho a conocer el contenido total de las grabaciones, transcripciones, análisis, interpretaciones y publicaciones que la investigadora haga respecto de las entrevistas y observaciones a lo largo del proyecto.

Las y los participantes tiene el derecho de dejar de participar en la investigación en el momento en que así lo estime conveniente. De así decidirlo, eso no tendrá ninguna repercusión negativa.

Se le asegura a las y los participantes confidencialidad en el manejo de la información que de ella y su entorno se recabe. Sus datos no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que ahora firma.

[REDACTED]

Firma de consentimiento del padre/madre o tutor (a)

Firma del investigadora Silvia Georgina Sosa Castillo

Jesús Eduardo

Firma del Testigo Jesús Eduardo Puch Chan



UADY

Carta de consentimiento informado

Por medio de esta carta de consentimiento informado se hacen saber a la C. [REDACTED] las características y condiciones para autorizar la participación de [REDACTED] en el proyecto de investigación titulado "Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán". El proyecto está a cargo de la estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la UADY, Silvia Georgina Sosa Castillo. El objetivo del proyecto es conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niños y niñas en una comunidad maya de Yucatán.

La investigadora realizará talleres, entrevistas y observaciones con las y los niños participantes. Todas las actividades estarán relacionadas con los aspectos educativos desde una propuesta de teatro popular. Dado que la investigación se centrará en aspectos educativos no se espera que exista ningún riesgo, molestia o inconveniente para las y los participantes.

El padre/madre de familia o tutor (a) autoriza que sean grabadas las sesiones de talleres, entrevistas y observaciones que se efectúen. La información recabada por esos medios será empleada exclusivamente con fines académicos en artículos, informes de investigación, libros y capítulos de libro, documentales o cualquier otro formato pertinente.

Las y los participantes tiene derecho de no contestar aquellas preguntas que no deseen responder. También tiene el derecho de pedir, en cualquier momento, el cese de las grabaciones.

Las y los participantes tiene derecho a conocer el contenido total de las grabaciones, transcripciones, análisis, interpretaciones y publicaciones que la investigadora haga respecto de las entrevistas y observaciones a lo largo del proyecto.

Las y los participantes tiene el derecho de dejar de participar en la investigación en el momento en que así lo estime conveniente. De así decidirlo, eso no tendrá ninguna repercusión negativa.

Se le asegura a las y los participantes confidencialidad en el manejo de la información que de ella y su entorno se recabe. Sus datos no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que ahora firma.

[REDACTED]
Firma de consentimiento del padre/madre o tutor (a)

Firma del investigadora Silvia Georgina Sosa Castillo

Jesús Eduardo.

Firma del Testigo Jesús Eduardo Puch Chan



UADY

Carta de consentimiento informado

Por medio de esta carta de consentimiento informado se hacen saber a la C. [REDACTED] las características y condiciones para autorizar la participación de [REDACTED] en el proyecto de investigación titulado "Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán". El proyecto está a cargo de la estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la UADY, Silvia Georgina Sosa Castillo. El objetivo del proyecto es conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niños y niñas en una comunidad maya de Yucatán.

La investigadora realizará talleres, entrevistas y observaciones con las y los niños participantes. Todas las actividades estarán relacionadas con los aspectos educativos desde una propuesta de teatro popular. Dado que la investigación se centrará en aspectos educativos no se espera que exista ningún riesgo, molestia o inconveniente para las y los participantes.

El padre/madre de familia o tutor (a) autoriza que sean grabadas las sesiones de talleres, entrevistas y observaciones que se efectúen. La información recabada por esos medios será empleada exclusivamente con fines académicos en artículos, informes de investigación, libros y capítulos de libro, documentales o cualquier otro formato pertinente.

Las y los participantes tiene derecho de no contestar aquellas preguntas que no deseen responder. También tiene el derecho de pedir, en cualquier momento, el cese de las grabaciones.

Las y los participantes tiene derecho a conocer el contenido total de las grabaciones, transcripciones, análisis, interpretaciones y publicaciones que la investigadora haga respecto de las entrevistas y observaciones a lo largo del proyecto.

Las y los participantes tiene el derecho de dejar de participar en la investigación en el momento en que así lo estime conveniente. De así decidirlo, eso no tendrá ninguna repercusión negativa.

Se le asegura a las y los participantes confidencialidad en el manejo de la información que de ella y su entorno se recabe. Sus datos no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que ahora firma.

[REDACTED]
Firma de consentimiento del padre/madre o tutor (a)

Firma del investigadora Silvia Georgina Sosa Castillo

Firma del Testigo Jesús Eduardo Puch Chan



UADY

Carta de consentimiento informado

Por medio de esta carta de consentimiento informado se hacen saber a la C. [REDACTED] las características y condiciones para autorizar la participación de [REDACTED] en el proyecto de investigación titulado "Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán". El proyecto está a cargo de la estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la UADY, Silvia Georgina Sosa Castillo. El objetivo del proyecto es conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niños y niñas en una comunidad maya de Yucatán.

La investigadora realizará talleres, entrevistas y observaciones con las y los niños participantes. Todas las actividades estarán relacionadas con los aspectos educativos desde una propuesta de teatro popular. Dado que la investigación se centrará en aspectos educativos no se espera que exista ningún riesgo, molestia o inconveniente para las y los participantes.

El padre/madre de familia o tutor (a) autoriza que sean grabadas las sesiones de talleres, entrevistas y observaciones que se efectúen. La información recabada por esos medios será empleada exclusivamente con fines académicos en artículos, informes de investigación, libros y capítulos de libro, documentales o cualquier otro formato pertinente.

Las y los participantes tiene derecho de no contestar aquellas preguntas que no deseen responder. También tiene el derecho de pedir, en cualquier momento, el cese de las grabaciones.

Las y los participantes tiene derecho a conocer el contenido total de las grabaciones, transcripciones, análisis, interpretaciones y publicaciones que la investigadora haga respecto de las entrevistas y observaciones a lo largo del proyecto.

Las y los participantes tiene el derecho de dejar de participar en la investigación en el momento en que así lo estime conveniente. De así decidirlo, eso no tendrá ninguna repercusión negativa.

Se le asegura a las y los participantes confidencialidad en el manejo de la información que de ella y su entorno se recabe. Sus datos no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que ahora firma.

[REDACTED]

Firma de consentimiento del padre/madre o tutor (a)

Firma del investigadora Silvia Georgina Sosa Castillo

Jesús Eduardo.

Firma del Testigo Jesús Eduardo Puch Chan



UADY

Carta de consentimiento informado

Por medio de esta carta de consentimiento informado se hacen saber a la C. [REDACTED] las características y condiciones para autorizar la participación de [REDACTED] en el proyecto de investigación titulado "Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán". El proyecto está a cargo de la estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la UADY, Silvia Georgina Sosa Castillo. El objetivo del proyecto es conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niños y niñas en una comunidad maya de Yucatán.

La investigadora realizará talleres, entrevistas y observaciones con las y los niños participantes. Todas las actividades estarán relacionadas con los aspectos educativos desde una propuesta de teatro popular. Dado que la investigación se centrará en aspectos educativos no se espera que exista ningún riesgo, molestia o inconveniente para las y los participantes.

El padre/madre de familia o tutor (a) autoriza que sean grabadas las sesiones de talleres, entrevistas y observaciones que se efectúen. La información recabada por esos medios será empleada exclusivamente con fines académicos en artículos, informes de investigación, libros y capítulos de libro, documentales o cualquier otro formato pertinente.

Las y los participantes tiene derecho de no contestar aquellas preguntas que no deseen responder. También tiene el derecho de pedir, en cualquier momento, el cese de las grabaciones.

Las y los participantes tiene derecho a conocer el contenido total de las grabaciones, transcripciones, análisis, interpretaciones y publicaciones que la investigadora haga respecto de las entrevistas y observaciones a lo largo del proyecto.

Las y los participantes tiene el derecho de dejar de participar en la investigación en el momento en que así lo estime conveniente. De así decidirlo, eso no tendrá ninguna repercusión negativa.

Se le asegura a las y los participantes confidencialidad en el manejo de la información que de ella y su entorno se recabe. Sus datos no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que ahora firma.

[REDACTED]
Firma de consentimiento del padre/madre o tutor (a)

Firma del investigadora Silvia Georgina Sosa Castillo

Jesús Eduardo

Firma del Testigo Jesús Eduardo Puch Chan



Carta de consentimiento informado

Por medio de esta carta de consentimiento informado se hacen saber a la C. [REDACTED] las características y condiciones para autorizar la participación de [REDACTED] en el proyecto de investigación titulado "Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán". El proyecto está a cargo de la estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la UADY, Silvia Georgina Sosa Castillo. El objetivo del proyecto es conocer los efectos de una propuesta de teatro popular en los procesos de educación para la inclusión y la paz de niños y niñas en una comunidad maya de Yucatán.

La investigadora realizará talleres, entrevistas y observaciones con las y los niños participantes. Todas las actividades estarán relacionadas con los aspectos educativos desde una propuesta de teatro popular. Dado que la investigación se centrará en aspectos educativos no se espera que exista ningún riesgo, molestia o inconveniente para las y los participantes.

El padre/madre de familia o tutor (a) autoriza que sean grabadas las sesiones de talleres, entrevistas y observaciones que se efectúen. La información recabada por esos medios será empleada exclusivamente con fines académicos en artículos, informes de investigación, libros y capítulos de libro, documentales o cualquier otro formato pertinente.

Las y los participantes tiene derecho de no contestar aquellas preguntas que no deseen responder. También tiene el derecho de pedir, en cualquier momento, el cese de las grabaciones.

Las y los participantes tiene derecho a conocer el contenido total de las grabaciones, transcripciones, análisis, interpretaciones y publicaciones que la investigadora haga respecto de las entrevistas y observaciones a lo largo del proyecto.

Las y los participantes tiene el derecho de dejar de participar en la investigación en el momento en que así lo estime conveniente. De así decidirlo, eso no tendrá ninguna repercusión negativa.

Se le asegura a las y los participantes confidencialidad en el manejo de la información que de ella y su entorno se recabe. Sus datos no podrán ser vistos o utilizados por otras personas ajenas al estudio ni tampoco para propósitos diferentes a los que establece el documento que ahora firma.

[REDACTED]
Firma de consentimiento del padre/madre o tutor (a)

Firma del investigadora Silvia Georgina Sosa Castillo

Jesús Eduardo.

Firma del Testigo Jesús Eduardo Puch Chan

Apéndice C. Dictamen de resultados de autenticidad

2/13/22, 3:10 PM

Silvia_Sosa_V3_Febrero_2022.docx - Silvia Sosa



Silvia_Sosa_V3_Febrero_2022.docx
13 feb 2022
37263 palabras/207863 caracteres

Silvia Sosa

Silvia_Sosa_V3_Febrero_2022.docx

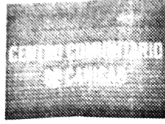
Resumen de fuentes

9%

SIMILITUD GENERAL

1	revistanuestramerica.cl INTERNET	<1%
2	docplayer.es INTERNET	<1%
3	BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA BIBLIOTECA on 2021-12-17 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
4	www.tdx.cat INTERNET	<1%
5	www.yucatan.gob.mx INTERNET	<1%
6	abacoenred.com INTERNET	<1%
7	bibliotecadigital.udea.edu.co INTERNET	<1%
8	repository.javeriana.edu.co INTERNET	<1%
9	Universidad Politecnica Salesiana del Ecuador on 2020-02-17 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
10	Universidad de Salamanca on 2017-09-06 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
11	de.scribd.com INTERNET	<1%
12	www.uv.mx INTERNET	<1%
13	documents.mx INTERNET	<1%
14	repository.eafit.edu.co INTERNET	<1%
15	alas2017.easypanners.info INTERNET	<1%
16	Repository.Javeriana.Edu.Co INTERNET	<1%
17	repositorio.unicauca.edu.co:8080 INTERNET	<1%
18	Universidad Santo Tomas on 2016-11-30 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
19	www.investigacion.biblioteca.uvigo.es INTERNET	<1%
20	lahaciendadecanicab.files.wordpress.com INTERNET	<1%
21	Unviersidad de Granada on 2021-12-20 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
22	www.gmfc.org INTERNET	<1%
23	ri.uaemex.mx INTERNET	<1%

Apéndice D. Carta de retribución social



Mérida, Yucatán a 15 de marzo de 2022

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por este medio, hago constar que la tesis titulada "Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán", de la autoría de la estudiante Silvia Georgina Sosa Castillo, como requisito para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa y quien realizó su trabajo de campo en esta organización, al concluir su tesis, presentó los resultados al personal de la institución y entregó un informe ejecutivo de los mismos.

La investigación de tesis fue de utilidad porque ha permitido analizar la realidad educativa de niñas y niños en los entornos escolarizados y familiares. También ha abierto un espacio de creación y apreciación estética a través del teatro, lo cual ha contribuido a diversificar la dinámica del Centro Comunitario de Canicab.

Como resultado de la investigación pensamos mantener el teatro popular como una de las actividades permanentes al interior del centro comunitario. Se está trabajando la construcción de un teatro al aire libre y se empiezan a vislumbrar las posibilidades de un encuentro de teatro comunitario con grupos y organizaciones mayas de la región.

Asimismo, agradecemos a la Mtra. Silvia por la realización del taller de educación y teatro popular y el material videográfico generado junto con las niñas y los niños participantes del Centro Comunitario de Canicab.

Atentamente

Jesús Eduardo

Jesús Eduardo Puch Chan

Coordinador del Centro Comunitario de Canicab.

Representante de padres y madres de familia.

Centro Comunitario de Canicab
 Calle 14 por 21 s/n. CP. 97380. Canicab, Acanceh, Yucatán.

Apéndice E. Constancia de actividades de retribución social



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Constancia de actividades de retribución social

Mérida, Yucatán a 3 de octubre de 2022

Talía Verónica García Aguiar

Coordinadora de Apoyos a Becarios e Investigadores

Presente.

En cumplimiento a los compromisos establecidos en el numeral 8 "LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DEL BECARIO, DE LA COORDINACIÓN ACADÉMICA DE PROGRAMA DEL POSGRADO POSTULANTE Y DEL CONACYT, CON MOTIVO DE LA ASIGNACIÓN DE LA BECA." de la Convocatoria **BECAS CONACYT NACIONALES 2020**, la **C. Silvia Georgina Sosa Castillo** con número de **CVU 1089908** beneficiada con una beca para obtener el grado de **Maestría** en el programa **Maestría en Investigación Educativa**, que se imparte en **Facultad de Educación sede Mérida de la Universidad Autónoma de Yucatán**, realizó las actividades de retribución social que se enlistan en el documentó anexo a este documento.

Las actividades de retribución social se realizaron durante el periodo **Agosto 2021 – Diciembre 2021** tiempo en que la/el becaria/o fue alumna/o regular de esta Institución.

Asimismo, hago constar que, conforme a lo establecido en la Ley General de Archivos, la coordinación del posgrado organiza y conserva la evidencia documental de dichas actividades en caso de que el Conacyt o cualquier otra instancia la requiera.

Sin más por el momento, le envío un cordial saludo.



Dr. Sergio Humberto Quiñonez Pech
Coordinador Académico de la
Maestría en Investigación Educativa (001610)



Constancia de actividades de retribución social

Actividad 1. Taller de educación y teatro popular con niñas y niños.

Descripción de la actividad: 20 encuentros semanales con niñas y niños en el Centro Comunitario de Canicab. El objetivo del taller consistió en explorar las herramientas de creación colectiva ofrecidas por el teatro popular.

Fecha de inicio: Agosto 2021.

Fecha de término: Diciembre 2021.

Institución en la que se realizó la actividad: Centro Comunitario de Canicab.

Nombre del responsable de supervisar la actividad: Jesús Eduardo Puch Chan. Coordinador del Centro Comunitario de Canicab. Representante de padres y madres de familia.

Datos de contacto del responsable de la actividad: silvia.sosa@correo.uady.mx; teléfono 99 99 974080

Descripción del impacto social de la(s) actividad(es): Esta investigación ha permitido analizar la realidad educativa de niñas y niños en los entornos escolarizados y familiares. También ha abierto un espacio de creación y apreciación estética a través del teatro, lo cual ha contribuido a diversificar la dinámica del Centro Comunitario de Canicab.

Silvia Georgina Sosa Castillo

Nombre y firma del Becario

CVU: 1089908

Jesús Eduardo Puch Chan

Nombre y firma del responsable de supervisar la actividad

