

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Linguística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 37, diciembre 2021 N°

96

Revista de Ciencias Humanas y Sociales
ISSN 1012-1587/ ISSNe: 2477-9385
Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

© 2021. Universidad del Zulia

ISSN 1012-1587/ ISSN: 2477-9385

Depósito legal pp. 198402ZU45

Portada: S/T. De la serie “RETORNO”

Artista: Rodrigo Pirela

Medidas: 25 x 30 cm

Técnica: mixta sobre tela

Año: 2009

Experiencia performativa y desarrollo de competencias interculturales. Investigación basada en las artes

María de la Luz Marqués Rosa

Pontificia Universidad Católica de Chile.

ORCID: 0000-0001-7545-6983

mamarques@uc.cl

Rukmini Becerra Lubies

Pontificia Universidad Católica de Chile.

ORCID: 0000-0003-1209-2988

rubecerra@uc.cl

Macarena Angulo Carmona

Universidad Santiago de Chile.

ORCID: 0000-0001-5382-9961

macarena.angulo@usach.cl

Resumen

Desde un paradigma cualitativo, esta investigación basada en las artes examinó cómo influye participar en una obra de teatro en el desarrollo de competencias interculturales de educadoras de párvulos en formación. Los hallazgos muestran que el teatro social tensionó creencias sobre interculturalidad, sensibilizó y logró cierta profundización en culturas originarias. Se concluye que la investigación basada en las artes permite, a través de un enfoque performativo, explorar y develar nociones preconcebidas por medio de la representación de la acción y experiencia humana.

Palabras clave: Competencias interculturales; investigación basada en las artes; formación inicial docente; teatro social.

Performative experience and development of intercultural competences. An Art Based Research

Abstract

From a qualitative paradigm, this art-based research examined how participating in a play influences the development of intercultural competences of early childhood educators undergoing training. Findings show that social theater stressed beliefs about interculturality, sensitized

and achieved some depth on native cultures. It is concluded that art-based research allows, through a performative approach, to explore and reveal preconceived notions by means of the representation of human action and experience.

Key words: Intercultural competences; art based research; teacher training; social theater.

1. Introducción

En Chile, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017) surge como política estatal en respuesta a un largo período de demandas socioeducativas por parte de los pueblos indígenas. En este contexto, los programas de formación inicial docente han incluido la interculturalidad, entendida como “un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de prioridades y estrategias” (STEFONI, STANG y RIEDEMANN, 2016: 160); sin embargo, “la preparación de los nuevos educadores (indígenas y no indígenas) no ha logrado implementar de manera transversal el enfoque educativo intercultural” (QUINTRIQUEO, TORRES, SANHUEZA y FRIZ, 2017).

Como consecuencia, un número creciente de estudios ha comenzado a abordar esta problemática en Chile (IBÁÑEZ-SALGADO, FIGUEROA-ESPÍNOLA, RODRÍGUEZ y AROS-NUÑEZ, 2018; LUNA, 2015; TURRA-DÍAZ, 2015), pudiendo observarse también importantes esfuerzos para fortalecer, a nivel internacional, la formación docente en interculturalidad (AGUAVIL y ANDINO, 2019; CORTEZ, 2019; GARCÍA, 2016). Sin embargo, sólo algunas investigaciones han estudiado estrategias pedagógicas que podrían mejorar la formación docente para la interculturalidad (ÁLVAREZ-SANTULLANO, FORNO, FUENZALIDA, RIVERA y ALVES, 2019; HINOJOSA-PAREJA y LÓPEZ-LÓPEZ, 2016; IBÁÑEZ, 2015).

En esta línea, varios autores enfatizan la importancia del componente experiencial o vivencial, señalando que el foco en lo teórico es insuficiente para abordar las creencias, posibles prejuicios, identidad o fomentar el compromiso hacia la diversidad por parte del profesorado (GIL, 2018; GLASS y WONG, 2013; ZEICHNER y PAYNE, 2013).

En las últimas décadas, la búsqueda de alternativas que respondan a estos desafíos a través de nuevas perspectivas curriculares muestra un

interés creciente en el Art-Based Research (en adelante ABR) (CAHNMANN-TAYLOR y SIEGISMUND, 2017; ROLLING, 2010). En efecto, y aunque en Chile este ámbito permanece casi inexplorado, es posible notar que a nivel internacional se ha ido conformando un corpus investigativo que ha empleado ABR para la formación docente con énfasis en la diversidad (POWER y DUFFY, 2016; WOLLEN y OTTO, 2013).

En este contexto, el objetivo de esta investigación es examinar la posible influencia de la participación en una obra de teatro en el desarrollo de competencias interculturales de educadoras de párvulos en formación.

2. Fundamentos teóricos

2.1. Interculturalidad crítica

La interculturalidad crítica busca identificar un problema estructural-colonial-racial, y se define como un “proyecto político, social, ético y epistémico que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (WALSH, 2012: 92). Por tanto, desarrollar una interculturalidad crítica demanda transformar estructuras, instituciones y relaciones sociales, además de generar condiciones para estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

Bajo esta perspectiva, la interculturalidad crítica es también una “estrategia para la decolonialidad de la expresión creativa y cultural” (FERRERA-BALANQUET, 2017), que como Walsh (2009) indica, constituye una herramienta pedagógica que cuestiona permanentemente la discriminación a sectores marginalizados, a las clases inferiores y minorías étnicas.

2.2. Investigación Basada en las Artes

La ABR se define como “investigación que utiliza las artes, en el sentido más amplio, para explorar, comprender y representar la acción y la experiencia humana” (SAVIN-BADEN y WIMPENNY, 2014: 1), siendo el componente artístico utilizado para determinar el enfoque de la investigación, formular preguntas de investigación, generar datos, entre otros.

Desde esta aproximación, los participantes son a menudo sujetos activos en el diseño y / o el uso de métodos artísticos en su investigación (WANG, COEMANS, SIEGSMUND y HANNES, 2017), por lo que el elemento creativo es central (MOTOS y FERRANDIS, 2015). De acuerdo con Barone y Eisner (2006), la ABR puede dar cuenta de las experiencias de los involucrados, así como de sus interpretaciones, develando aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación.

Según los postulados teóricos de Barone y Eisner (HERNÁNDEZ, 2008) se destacan tres características de la ABR: (i) busca otras maneras de mirar y representar la experiencia: persigue otras formas de ver los fenómenos a los que se dirige el interés del estudio, (ii) trata de desvelar aquello de lo que no se habla: plantea un diálogo más amplio y profundo sobre políticas y prácticas tratando de descubrir aquello que, por ser cotidiano, se invisibiliza; y (iii) utiliza elementos artísticos y estéticos: recurre a elementos no lingüísticos, relacionados con las artes visuales o performativas.

El enfoque performativo adoptado aquí tiene el compromiso de estudiar la construcción social de las relaciones que se forman alrededor de nuestros sistemas de creencia ideológicos y que organizan nuestra experiencia a través de representaciones, prácticas y regulaciones culturales (VIDIELLA, 2015).

2.3. Teatro social

En tanto que el teatro se constituye como una “herramienta de conocimiento y transformación de la realidad al servicio del sujeto, de la comunidad y del entorno” (CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, TERRÓN-CARO y MONREAL, 2017: 179), cuenta con gran potencial como estrategia para abordar los desafíos de la formación docente para la interculturalidad.

En ese sentido, Boal (1982) ha destacado que “conviene que la aplicación de un sistema teatral empiece no por algo ajeno a la gente [...] sino por el cuerpo mismo de las personas, que se dispongan a participar del experimento” (23-24).

Bajo esta mirada, se conecta el quehacer con temas de identidad, pues cada participante rescata elementos de su vida a través

del proceso investigativo que realiza para construir a los personajes y/o la historia (BOAL, 2002).

Prestando atención al cómo se enlaza la experiencia personal de los participantes con conceptos sociales, políticos y culturales abordados durante el proceso investigativo, el teatro social se enfoca preferentemente en el papel del cuerpo en la narrativa auto-etnográfica.

3. Metodología

3.1. Diseño de investigación

Este estudio se enmarca en un paradigma cualitativo para entender los significados y comprender el sentido que la gente le da a su entorno (DENZIN y LINCOLN, 2008). Para examinar la posible influencia de la participación en una obra de teatro en el desarrollo de competencias interculturales de educadoras de párvulos en formación, esta ABR se llevó a cabo desde una perspectiva performativa; por medio del teatro social.

3.2. Participantes

Cinco estudiantes de educación parvularia de una universidad ubicada en la Región de La Araucanía¹-Chile participaron de esta investigación. En su totalidad compartían un interés y preocupación relacionados con la percepción de una creciente folclorización de la celebración del *We Tripantu*².

La Tabla 1 reúne algunas características de cada participante.

Tabla 1. *Características de las participantes*

Nombre	Edad	Etnia	Año de formación	Mención	Género
Mailen	25	Origen mapuche	Tercer año	Interculturalidad	Femenino
Bárbara	26	No mapuche	Cuarto año	Interculturalidad	Femenino

¹La Araucanía hace referencia al «dugar que habitan los araucanos», nombre con el que los españoles designaban a los mapuche. La voz «araucano» es una hispanización del término usado por los incas para referirse a los mapuche. La región tiene una población diversa donde la sociedad originaria mapuche es minoritaria alcanzando alrededor del 45% del total de la población regional (30,6% de la comunidad mapuche).

²We tripantu o wüñoj Tripantu es la celebración del año nuevo mapuche que se realiza en el solsticio de invierno austral (el día más corto del año en el hemisferio sur) entre el 21 y el 24 de junio. Es el día más corto del año y corresponde al comienzo de los días cada vez más largos hasta el solsticio de verano y el renacer eventual de la naturaleza tras el invierno al que se entra.

Patricia	24	Origen mapuche	Cuarto año	Interculturalidad	Femenino
Pilar	24	No mapuche	Tercer año	Interculturalidad	Femenino
Yanara	25	No mapuche	Cuarto año	Interculturalidad	Femenino

Fuente: Registro académico

3.3. Procedimientos

En primera instancia, se invitó a un grupo de cinco estudiantes de educación parvularia a formar una compañía de teatro que, de forma itinerante, llevase a las escuelas del sector un montaje teatral que pudiera enseñar, desde la cotidianeidad hogareña, el origen y valor de la ceremonia mapuche *We Tripantu*.

El resultado del proceso de creación, montaje y presentación fue una obra teatral estructurada a partir de cuatro escenas; demarcada por la acción, el diálogo, las acotaciones y los personajes.

Durante su puesta en escena se representó a una familia mapuche (padres, niños, abuela y hermana) viviendo una víspera tradicional de *We Tripantu*; caracterizada por la preparación de alimentos, relato de historias y otras expresiones culturales que se viven al interior del hogar mapuche.

De estos se puede visualizar mayor detalle en la Tabla 2.

Tabla 2. Fases del desarrollo de la intervención

Fases	Tiempo	Propósito	Responsables	Actividades
Fase 1	Marzo	Conformar el grupo de teatro	Investigador responsable	<ul style="list-style-type: none"> ● Invitar a estudiantes de tercer y cuarto año de la especialidad Interculturalidad. ● Sensibilizar ● Explicitar la necesidad
Fase 2	Abril – junio	Crear y montar obra de teatro	Investigador responsable, asesor cultural, profesor de educación física y estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ● Sensibilizar ● Profundizar conocimientos ● Diseñar diálogos ● Ensayar acciones ● Crear escenografía ● Montar obra

Fase 3	Agosto – noviembre	Realizar cuatro presentaciones teatrales	Investigador responsable y estudiantes	<ul style="list-style-type: none">• Coordinar presentaciones• Realizar presentaciones• Reflexionar
Fase 4	Diciembre	Explicitar nuestros aprendizajes	Investigador responsable	<ul style="list-style-type: none">• Realizar grupo focal y entrevistas semi-estructuradas

Fuente: Elaboración propia

Por último, es importante señalar que la investigadora principal del proyecto participó activamente en todas las instancias del proceso, lo cual le permitió ser parte de la experiencia que vivieron las estudiantes, sus comentarios y reflexiones respecto de sus presentaciones, sus aciertos y preocupaciones.

3.4. Instrumentos

Los datos analizados en esta investigación se recopilaban a través de: entrevistas semi estructuradas, focus group y dibujo e interpretación de la experiencia. Es importante señalar que tanto el focus group como las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas de manera fiel.

Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo con todas las integrantes de la obra de teatro, cada una duró aproximadamente 45 minutos. Además, se realizó un focus group con el total de las participantes para dialogar en torno a sus reflexiones y experiencias. Esta instancia tuvo una duración aproximada de dos horas y 30 minutos. Considerando las formas tradicionales mapuche de compartir conocimientos e historias, el focus group implicó compartir alimentos alrededor de una mesa (*misawun*) y una conversación informal (*niitram*) respecto de los significados que tuvo para las integrantes su participación en la obra.

Para finalizar el focus group, se invitó a las estudiantes a crear una representación visual que sintetizara sus aprendizajes. Se buscó poner en imagen el sentido más profundo de la experiencia, para luego compartir en el focus group la interpretación de sus dibujos.

3.5. Procedimiento de análisis

Para el análisis de la información recopilada se empleó el software para análisis cualitativo Dedoose, con el cual se realizó un análisis

temático (MERRIAM, 2009). Usando esta herramienta, ambas autoras realizaron una codificación abierta de toda la información, para luego con estos códigos elaborar un codebook que se empleó para la codificación final. En el caso de haber discrepancias en la codificación, se discutieron las diferencias hasta llegar a un consenso.

Los códigos se organizaron en función de tres dimensiones (Tabla 3):

Tabla 3. Dimensiones de análisis

Conceptualización de la interculturalidad	Vínculos personales con la interculturalidad	Compromiso profesional con la educación intercultural
Re significación del concepto	Acercamiento vivencial	Conciencia del valor educativo
Prejuicios/ saberes previos	Conciencia identidad mapuche	Responsabilidades profesionales
Respeto v/s dinamismo de la cultura	Experiencias desfavorecedoras	Compromiso profesional

Fuente: Libro de códigos

4. Análisis de resultados

A continuación, se presentan, organizados por dimensión, los resultados vinculados con la experiencia teatral en la formación docente intercultural:

- Conceptualización de la interculturalidad
- Vínculos personales con la interculturalidad
- Compromiso profesional con la educación intercultural

4.1. Conceptualización de la interculturalidad

Las expresiones de las estudiantes, tanto en la entrevista como en el grupo focal muestran que, tanto través de la preparación del guión de la obra como de sus presentaciones, fueron complejizando su forma de comprender la interculturalidad. Sus dichos dejan en evidencia que su conocimiento sobre la interculturalidad, comienza a abrirse a partir del valor que descubren en el otro; no tan solo en la diferencia que marca una etnia, sino más bien en la oportunidad que se genera a partir de la diversidad “...sino existe ese respeto, ese cariño por la diferencia [] no se

va a lograr quizá un [...] aprendizaje más significativo en cada persona, que se sienta valorado, que se sienta importante...” (Grupo focal, Mailen, 33104-33681). Sus expresiones hablan del valor que comienzan a ver en la diversidad y el diálogo intercultural, “...revalorizar al pueblo, y no solo al pueblo mapuche, sino que a las distintas culturas que nos rodean...” (Entrevista Pilar, 4380-4862).

Los procesos que gatillaron estas pequeñas aberturas dicen relación con las representaciones simbólicas con las cuales las estudiantes se relacionaron e interactuaron durante el proceso de preparación y montaje de la obra de teatro. Estos espacios les permitieron ampliar su comprensión de cómo el pueblo mapuche ve e interpreta el mundo. La necesidad de representar teatralmente esa realidad, las hizo ser sensibles a la cultura, les permitió darse cuenta del valor de la espiritualidad mapuche “ahora entiendo que es como un nuevo... un nuevo renacer de la naturaleza y todo está conectado y es como un nuevo ciclo que se va cumpliendo” (Entrevista Mailen, 1705-1846).

Sin embargo, el proceso no estuvo exento de obstáculos. Durante la elaboración, montaje y presentaciones teatrales el “respeto por la cultura mapuche” dificultó construir una visión dinámica de la cultura mapuche. Si bien las estudiantes fueron mucho más allá de la comprensión literal del concepto, en algunos momentos asumieron una postura pasiva; especialmente en lo relativo al uso de la lengua, la representación de las tradiciones y la forma de comunicar la cosmovisión mapuche. Dicha postura las llevó a acatar lo que se les decía como verdad absoluta, principalmente guiadas por un deseo de no causar ofensa o perjuicio a quienes eran espectadores de la obra, “...primó en nosotras el respeto hacia la cultura, de cuidado de hacer las cosas como debían ser y que no fuera una folclorización, que era nuestro gran temor, [...] poder establecer esta empatía genuina con la tradición y la cultura [...]” (Grupo focal, Bárbara, 31456-31962).

Por otra parte, algunos prejuicios arraigados en cada una de las participantes se convirtieron en obstáculos para la revalorización del concepto de interculturalidad, “mucha gente dice que el mapuche es flojo, y de verdad ahora podemos entender que no es flojo, lo que pasa es que ellos cosechan y siembran lo justo y necesario para vivir, no es ambicioso” (Grupo focal, Yanara, 34328-34517).

Para abordar y discutir estas concepciones, el proceso demandó que las estudiantes fueran conscientes de la necesidad de ampliar sus

conocimientos y fortalecer sus saberes. A través de un proceso de búsqueda e interacción con sus profesores mapuche, sus familiares y personas conocidas miembros de a etnia, empezaron a desarrollar conceptos y definiciones teóricas que reconocían la lengua, la religiosidad y la historia del pueblo mapuche "...investigar en profundidad todos los elementos más importantes de la cultura e investigar de qué manera lo podemos abordar, porque no es llegar y decir..." (Grupo focal, Yanara, 43821- 44283).

La confianza mutua y el intercambio sobre experiencias y valores, similares y diferentes, les sirvieron como puntos de inicio para el desarrollo de estas definiciones comunes y para crear un nuevo espacio de interacciones.

4.2. Vínculos personales con la interculturalidad

El montaje y puesta en escena de la obra de teatro llevó a las estudiantes a implicarse conductual, afectiva y emocionalmente con los contextos culturales no propios; lo que les exigió relacionarse y hacer frente a los retos y oportunidades que surgieron de manera positiva. Desde un plano personal, ellas lograron sensibilizarse frente a otra cultura, reconocer sus vínculos personales con la cultura y vivir incipientemente la interculturalidad.

Cuando se hace referencia a la sensibilización, hablamos sobre cómo ellas comenzaron a manifestar conciencia del valor de la educación intercultural. En este sentido, la experiencia de haber sido parte de un grupo familiar mapuche, a través de la representación de uno de los personajes de la obra, permitió a las estudiantes percibirse a sí mismas, al entorno y la relación que establecían con los otros, "...el hecho de vivir y haber sido parte de esa historia, me hace más sensible. Porque es como que uno lo siente y también va reproduciendo realidades" (Entrevista, Pilar, 5315-5464).

El ser sensibles al contexto las empoderó para interactuar con otros con una visión para conciliar las diferencias, apaciguar conflictos, ayudando a consolidar las bases de una coexistencia pacífica

...no se valora demasiado a los pueblos indígenas, como que la gente es muy reacia a informarse...me pasa en mi casa, entonces yo como que paso un poco la información y conversamos un poco el tema y ya se abre un poco la mirada, entonces yo igual los entiendo porque yo pasé por

lo mismo y al final pasa por una falta de información...
(Entrevista Bárbara, 13670-14068).

Su sensibilización facilitó que algunas de sus actitudes comenzaran a cambiar, "... conciencia y respeto por los pueblos indígenas, inmigrantes... creo que eso cambió mucho en mí, el hecho de involucrarme y sentirme parte [...] me hizo comprometerme, tener este compromiso por la diversidad y luchar con el sistema" (Grupo Focal, Bárbara, 63098-63366). Ser parte de la representación facilitó a las estudiantes desarrollar vínculos con la cultura mapuche, especialmente por la certeza, que la experiencia les brindó, sobre la falta de reconocimiento que la cultura tiene en el contexto socio-político actual.

Vivir la experiencia de representar elementos de la cultura mapuche les permitió a las estudiantes conectarse física y emocionalmente: "fue como una conexión inherente que se mantuvo. Porque iba asociando y cómo lo iba practicando, le iba dando sentido" (Entrevista Pilar, 1771-2079). El aprendizaje vivencial fue una forma de aprender con todos los sentidos, donde las estudiantes se involucraron por completo en la tarea de conocer, saber e investigar sobre la celebración del *We Tripantu*. Aprendieron haciendo, no solo escuchando o mirando, sino involucradas totalmente en la experiencia que exigía su completa participación "eso de informarme, de conocer, de aprender y de investigar [...] me hizo sentir parte, aunque yo no tengo el apellido, mi familia no lo tiene pero me hizo sentir parte, yo pertenezco" (Grupo Focal, Yanara, 64130-64375).

Esta primera sensibilización intercultural facilitó que las estudiantes comenzaran a ampliar su mirada, "si bien la interculturalidad, quizás acá o en Latinoamérica se da más como el tema de los pueblos originarios, pero no solamente que sea de eso, sino que sea como de la gente, de los inmigrantes" (Entrevista Patricia, 11018-11212).

De esta forma, el ser conscientes de que viven en una comunidad multicultural, donde se convive a diario con otras culturas, las hace revivir sus propias vivencias. Recordar, reconstruir resignificó el valor del diálogo intercultural.

4.3. Compromiso profesional con la educación intercultural

Las estudiantes, luego de sus actuaciones y a través de sus procesos reflexivos, pudieron evaluar la huella que dejaron en los niños y

niñas que fueron espectadores de la obra, lograron dimensionar la impresión que dejaron en ellos “la recepción de los niños fue mucho más desde el sentido y desde la pertenencia, fue como ver algo propio y ellos aportaron, incluso nos aportaron a nosotros algunos elementos de su propia cultura” (Grupo Focal, Mailen, 4477-4671).

El ser conscientes del impacto que pueden tener, las hizo ser críticas frente a la realidad educativa de la que son parte y conscientes de cómo se está trabajando la interculturalidad, “limitamos la autonomía y la libertad de elección de los niños y ¿qué más pasa, por ejemplo, cuando una cultura se impone? Estamos también limitando el derecho de expresión y de ser, el sentido de pertenecer a algo...” (Grupo Focal, Bárbara, 62068-62364). El reflexionar críticamente frente a la realidad, las hace asumir posiciones desafiantes, las hace comenzar a abrirse frente a una tarea educativa que implica mucho más que sólo transmitir conocimientos

...cuando uno se compromete con algo, nunca va a estar exento de lucha y como bien lo plantea [] van a tener que luchar contra el sistema, contra los propios padres, los colegas, los papás de los niños, porque todavía hay un porcentaje de la sociedad que tienen su mentalidad, su cabecita cerrada ...hay que ampliar esas visiones de mundo (Grupo Focal, Pilar, 50892-51244).

Sin embargo, a la hora de plantear formas concretas sobre cómo abordar la tarea, surge la dificultad, se les hace difícil dar ejemplos que puedan ilustrar la forma en que ellas desplegarían sus actuaciones e iniciativas educativas interculturales “podemos hacer miles de cosas con nuestro equipo, podemos incluso trabajar fuera de la sala [...] nos han enseñado mucho... de trabajar la interculturalidad, pero de diferentes formas.” (Entrevista Patricia, 14572-14800). A las estudiantes se les dificulta mucho realizar sugerencias concretas para desarrollar la práctica educativa intercultural crítica, ven en la expresión teatral una gran oportunidad, pero no logran elaborar argumentos que les permitan explicar su potencial.

...los niños tienen la capacidad de razonar, de discutir y de levantar sus propias opiniones y yo creo que eso es fundamental..., lo que podemos hacer es abrir espacios ciudadanos dentro del aula donde los niños puedan manifestarse y puedan compartir sus ideas y construir

nuevas representaciones de una realidad que está siendo muy modelada por los adultos (Grupo Focal, Mailen, 70549-70907).

Sin lugar a dudas, la experiencia permite iniciar la exploración de una nueva dimensión del ejercicio profesional docente. De manera tímida e incipiente se gestan pequeñas aberturas que muestran una forma distinta y rupturista de enfrentar la educación intercultural, marcada por la convicción de que el niño y la niña se desarrollan a partir de una relación interactiva con su medio natural y sociocultural, lo que les permite construir un conocimiento propio del mundo y de sí mismos.

5. Conclusión

En primer lugar, este estudio añade evidencia sobre el potencial pedagógico de la investigación basada en las artes (MARTÍNEZ-LÓPEZ, 2019; WIGGLESWORTH, 2017), y de modo particular, el potencial para vencer “la brecha siempre presente entre las palabras y la visión” (BERGER, 2017: 7); mostrando la posibilidad que brinda de lograr que cierto fenómeno, en este caso las competencias interculturales, se manifieste en las participantes con la profundización y espontaneidad que otras metodologías usualmente no permiten. De modo más específico, los hallazgos parecen confirmar que, a través de un proceso creativo que potenció relaciones basadas en la disposición al diálogo y en el respeto por la diversidad (POWER y DUFFY, 2016; RIDOUT, 2009), las estudiantes avanzaron hacia una interculturalidad crítica (FERRERA-BALANQUET, 2017). A partir de la experiencia teatral las estudiantes fueron conscientes de sus prejuicios y creencias, lo que les permitió cuestionar la discriminación de la que es víctima el pueblo mapuche (WALSH, 2009).

El vivir una experiencia de aprendizaje performativo en la formación inicial docente (HAJISOTERIOU y ANGELIDES 2017; SEDANO, 2015) permitió a quienes participaron en la obra, ampliar su comprensión de la cosmovisión mapuche reconociendo “que existen modos distintos pero igualmente legítimos de construcción y validación de conocimientos” (IBÁÑEZ-SALGADO, FIGUEROA-ESPÍNOLA, RODRÍGUEZ y AROS-NUÑEZ, 2018: 236). Asimismo, las relaciones que emergieron entre los participantes durante la creación de la obra de teatro fueron, al igual que en el estudio de Ostaszewski, Fitzsimmons y Johnson (2018), particularmente importantes por haber estado situado en un contexto que lidia con el impacto de procesos de colonización. Al

igual que en otras investigaciones que usaron ABR (TOPOLOVCAN, 2016; WINTHER, 2018), es posible establecer que el proceso creativo, en este caso el de la obra de teatro *¿Por qué We Tripantu?*, se convirtió en una instancia importante para la reflexión sobre la práctica favoreciendo en quienes la vivenciaron una mirada crítica ante la desigualdad social y la discriminación de las minorías étnicas (CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, TERRÓN-CARO y MONREAL GIMENO, 2017).

Los resultados de este estudio parecen sugerir que la formación docente para la interculturalidad debiera considerar experiencias educativas que: i) potencien aprendizajes vivenciales, ii) integren el cuerpo y otros modos de aprendizaje que vayan más allá del conocimiento disciplinar y teórico, iii) incluyan las experiencias de vidas y cotidianas de las estudiantes y, v) fomenten el uso de estrategias como las basadas en el arte para lograr aprendizajes que faciliten a los educadores crear nuevas estrategias para prácticas descolonizadoras.

A pesar de lo auspicioso, es importante mencionar que, por una parte, a las estudiantes aún les resulta muy difícil dar ejemplos concretos que puedan ilustrar la forma en que desplegarían sus actuaciones e iniciativas educativas interculturales. Puede que esta dificultad por formular propuestas concretas se relacione con los impedimentos institucionales que surgen junto a métodos poco tradicionales (WATER, PAYAM, TOKOLAH, REAY y WRAPSON, 2018). Por otra parte, que la experiencia aislada no es suficiente para sostener estos resultados, deben evaluarse a largo plazo para documentar cómo se han transformado las prácticas de vida, los hábitos de pensamiento y las comunidades del aprendiz. Por lo tanto, quedan importantes desafíos para aquellos proyectos que busquen favorecer prácticas descolonizadoras que transforme a los estudiantes en agentes de cambio en situaciones de exclusión y desigualdad.

6. Referencias bibliográficas

- AGUAVIL ARÉVALO, Jacqueline Marilú y ANDINO JARAMILLO, Ramiro Andrés. 2019. "Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila". En **Alteridad Revista de Educación**. Vol. 14. No.: 1: 74-83. Editorial Universitaria Abya-Yala. Quito (Ecuador).
- ÁLVAREZ-SANTULLANO BUSCH, Pilar, FORNO SPAROVICH, Amílcar, FUENZALIDA, Pedro, RIVERA, Rita y ALVES, Ana. 2019. "Saberes y anclajes de la escuela intercultural en contexto

- mapuche: Silencios, intermitencias y estrategias en la transmisión del legado histórico”. En **ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía**. Vol. 1. No.: 32: 127-148. Universidad de Los Lagos. Osorno (Chile).
- BARONE, Tom y EISNER, Elliot. 2006. “Arts-Based Educational Research”. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (Eds.), **Handbook of Complementary Methods in Educational Research** (pp. 95-110). Routledge, Nueva York (Estados Unidos).
- BERGER, John. 2017. **Modos de ver**. Editorial Gustavo Gili, Barcelona (España).
- BOAL, Augusto. 1982. **Teatro del oprimido**. Nueva imagen SA, CDMX (México).
- BOAL, Augusto. 2002. **Juego para actores y no actores**. Editorial Alba, Barcelona (España).
- CAHNMANN-TAYLOR, Melisa y SIEGISMUND, Richard. 2017. **Arts-based research in education: Foundations for practice**. Routledge, Nueva York (Estados Unidos).
- CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, Rocío, TERRÓN-CARO, Teresa y MONREAL GIMENO, M^a del Carmen. 2017. “El Teatro Social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales”. En **Revista de Humanidades**. No.: 31: 175-194. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Sevilla (España).
- CORTEZ SIC, José Enrique. 2019. “Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural”. En **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**. Vol. 21. No.: 33: 245-273. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Boyacá (Colombia).
- DENZIN, Norman K. y LINCOLN, Yvonna S. 2008. “Introduction: The discipline and practice of qualitative research”. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Strategies of qualitative inquiry** (pp. 143). Sage Publications, Inc.
- FERRERA-BALANQUET, Raúl Moarquech. 2017. “Pedagogías creativas insurgentes”. En C. Walsh (Ed.), **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II** (pp. 445-464). Ediciones Abya-Yala, Quito (Ecuador).

- GARCÍA ESTEBAN, Soraya. 2016. "El desarrollo de la competencia intercultural con recursos tecnológicos en la formación docente". En M. Frances Litzler, J. García Laborda y C. Tejedor Martínez (Eds.), **Beyond the universe of Languages for Specific Purposes: The 21st century perspective** (pp. 21-25). Servicio Publicaciones Universidad de Alcalá, Madrid (España).
- GIL BARTOLOMÉ, María Magdalena. 2018. "El teatro como recurso educativo en el aula de primaria". **Educación y Pedagogía**. No.: 21: 10-33. Universidad Internacional de la Rioja. Logroño (España).
- GLASS, Ronald David y WONG, Pia Lindquist. 2013. "Learning to Produce Knowledge: Reconstructing teacher preparation for urban schools". En J. Noel (Ed.), **Moving teacher education into urban schools and communities: Prioritizing community strengths** (pp. 40-56). Routledge, Nueva York (Estados Unidos).
- HAJISOTERIOU, Christina, y ANGELIDES, Panayiotis. 2017. "Collaborative art-making for reducing marginalisation and promoting intercultural education and inclusion". En **International Journal of Inclusive Education**. Vol. 21. No.: 4: 361-375. Routledge. Londres (Reino Unido).
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Fernando. 2008. "La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación". En **Educatio Siglo XXI**. No.: 26: 85-118. Universidad de Murcia. Murcia (España).
- HINOJOSA-PAREJA, Eva Francisca y LÓPEZ-LÓPEZ, M^a Carmen. 2016. "Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación". En **Convergencia. Revista de Ciencias Sociales**. Vol. 23. No.: 71: 89-110. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, Estado de México (México).
- IBÁÑEZ SALGADO, Nolfá. 2015. "La tríada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural". En **Estudios Pedagógicos**. Vol. 41. No.: 1: 323-335. Universidad Austral de Chile. Valdivia (Chile).
- IBÁÑEZ-SALGADO, Nolfá, FIGUEROA-ESPÍNOLA, Ana María, RODRÍGUEZ, M. Soledad y AROS-NUÑEZ, Alvaro. 2018. "Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las

- voces de personas de los pueblos originarios”. En **Estudios Pedagógicos**. Vol. 44. No.: 1: 225-239. Universidad Austral de Chile. Valdivia (Chile).
- LUNA FIGUEROA, Laura. 2015. “Educación mapuche e interculturalidad: Un análisis crítico desde una etnografía escolar mapuche”. En **Chungará, Revista de Antropología Chilena**. Vol. 47. No.: 4: 659-667. Universidad de Tarapacá. Arica (Chile).
- MARTÍNEZ-LÓPEZ, Carolina. 2019. “Una experiencia encarnada de investigación escénica en estudios teatrales universitarios”. En **Educación artística: Revista de investigación (EARI)**. No.: 10: 116-132. Universidad de Valencia. Valencia (España).
- MERRIAM, Sharan B. 2009. **Qualitative research: A guide to design and implementation**. Jossey-Bass, San Francisco (Estados Unidos).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2017. Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010–2016. Disponible en: <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>. Consultado el 30.10.2018.
- MOTOS, Tomás y FERRANDIS, Domingo. 2015. **Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia**. Ediciones Octaedro, Barcelona (España).
- OSTASHEWSKI, Marcia, FITZSIMMONS, Heather y JOHNSON, Shaylene. 2018. “Youth-Engaged Art-Based Research in Cape Breton: Transcending Nations, Boundaries, and Identities”. En **Jeunesse: Young People, Texts, Cultures**. Vol. 10. No.: 2: 100-125. University of Winnipeg. Winnipeg (Canadá).
- POWER, Beth y DUFFY, Peter B. 2016. “Making Invisible Intersectionality Visible Through Theater of the Oppressed”. En **Journal of Teacher Education**. Vol. 67. No.: 1: 61-73. Universidad Uludag. Görükle, Bursa (Turquía).
- QUINTRIQUEO, Segundo, TORRES, Héctor, SANHUEZA, Susan y FRIZ, Miguel. 2017. “Competencia comunicativa intercultural: Formación de profesores en el contexto poscolonial chileno”. En **ALPHA**. No.: 45: 235-254. Universidad de Los Lagos. Osorno (Chile).
- RIDOUT, Nicholas. 2009. **Theatre and Ethics**. Palgrave, Hampshire (Reino Unido).

- ROLLING JR, James Haywood. 2010. "A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education". En **Studies in Art Education**. Vol. 51. No.: 2: 102-114. National Art Education Association. Alexandria, Virginia (Estados Unidos).
- SAVIN-BADEN, Maggi y WIMPENNY, Katherine. 2014. **A practical guide to arts-related research**. Sense Publishers, Rotterdam (Países bajos).
- SEDANO SOLÍS, Ana. 2015. "Teatro y educación: Aportes del recurso teatral a la formación inicial del profesorado". En **Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior**. Vol. 2. No.: 1: 1-18. Global Knowledge Academics. Madrid (España).
- STEFONI, Carolina, STANG, Fernanda y RIEDEMANN, Andrea. 2016. "Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis". En **Estudios internacionales**. Vol. 48. No.: 185: 153-182. Universidad de Chile. Santiago (Chile).
- TAYLOR, Diana. 2011. "Performance, teoría y práctica". En D. Taylor y M. Fuentes (Eds.), En **Estudios avanzados de performance** (pp. 7-11). Fondos de Cultura Económica, México.
- TOPOLOVCAN, Tomislav. 2016. "Art-Based Research of Constructivist Teaching". En **Croatian Journal of Education**. Vol. 18. No.: 4: 1141-1172. Universidad de Zagreb. Zagreb (Croacia).
- TURRA, Omar, FERRADA, Donatila y VILLENA, Alicia. 2013. "La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado". En **Estudios Pedagógicos**. Vol. 39. No.: 2: 329-339. Universidad Austral de Chile. Valdivia (Chile).
- TURRA-DÍAZ, Omar. 2015. "Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de Historia". En **Revista Electrónica Educare**. Vol. 19. No.: 3: 1-20. Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia (Costa Rica).
- VIDIELLA, Judith. 2015. "Escenarios y acciones para una teoría de la performance". En **Zehar, Revista de Arteleku-ko aldizkaria**. No.: 65: 106-115. Diputación Foral de Gipuzkoa. Gipuzkoa (España).
- WALSH, Catherine. 2012. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya-Yala**. Instituto Científico de Culturas Indígenas/Abya-Yala, Quito (Ecuador).

-
- WALSH, Catherine. 2009. "Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En P. Medina (Ed.), **Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas** (pp. 25-42). Plaza y Valdés, México.
- WANG, Qingchun, COEMANS, Sara, SIEGISMUND, Richard y HANNES, Karin. 2017. "Arts-based Methods in Socially Engaged Research Practice: A Classification Framework". En **Art/Research International: A Transdisciplinary Journal**. Vol. 2. No.: 2: 5-39. Universidad de Alberta. Edmonton (Canadá).
- WATER, Tineke, PAYAM, Shahin, TOKOLAH, Ema, REAY, Stephen y WRAPSON, Will. 2018. "Ethical and practical challenges of conducting art-based research with children/young people in the public space of a children's outpatient department". En **Journal of Child Health Care**. Vol. 24. No.: 1: 1-13. Association of British Paediatric Nurses. Reino Unido.
- WINTHER, Helle. 2018. "Dancing Days With Young People: An Art-Based Coproduced Research Film on Embodied Leadership, Creativity, and Innovative Education". En **International Journal of Qualitative Methods**. Vol. 17. No.: 1: 1-10. University of Alberta. Edmonton (Canadá).
- WIGGLESWORTH, Ron. 2017. "Drawing on Curiosity: Between Two Worlds". En **The International Journal of Art & Design Education**. Vol. 36. No.: 3: 292-302. National Society for Education in Art and Design. Corsham (Reino Unido).
- ZEICHNER, Kenneth y PAYNE, Katherina. 2013. "Democratizing knowledge in urban teacher education". En J. Noel (Ed), **Moving teacher education into urban schools and communities** (pp. 3-19). Routledge, Nueva York (Estados Unidos).

BIODATA

María de la Luz Marqués Rosa: Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad de la Frontera. Filiación institucional: Pontificia Universidad Católica de Chile. Educadora de Párvulos por la Universidad de Talca, Magíster en Educación mención Evaluación Educacional por la Universidad de la Frontera, Magíster en Gestión Directiva de Excelencia por la Universidad Mayor y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Frontera. Actualmente se desempeña como Profesora Asistente en la Pontificia Universidad Católica de Chile, campus Villarrica. Sus áreas de interés principal son la formación docente inicial y continua, Aprendizaje-Servicio, lectura y fomento lector y formación ciudadana.

Rukmini Becerra Lubies: Ph.D en Educación. Lenguaje, alfabetización y cultural por la Universidad de Washington. Filiación institucional: Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de Enseñanza Media con Mención en Castellano por la Universidad de Chile, Magister en Lingüística por la Universidad de Chile, Ph.D en Educación por la Universidad de Washington. Actualmente se desempeña como Profesora Asistente en la Pontificia Universidad Católica de Chile, campus Villarrica. Sus áreas de interés principal son la educación interculcultural bilingüe, formación de profesores, infancia y diversidad, lingüística aplicada y revitalización lingüística.

Macarena Angulo Carmona: Magíster en Educación por la Universidad de La Frontera. Filiación institucional: Universidad de Santiago de Chile. Profesora de Estado en Inglés por la Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Educación mención en Orientación educativa y vocacional por la Universidad de la Frontera. Actualmente se desempeña como Profesora Adjunto en la Universidad de Santiago de Chile. Sus áreas de interés principal son la formación docente, creencias sobre género y prácticas docentes.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 37, N° 96 (2021)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia. Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve