

# EDUCACIÓN Y TEATRO POPULAR EN AMÉRICA LATINA<sup>1</sup>: UNA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE 2000 A 2020

## EDUCATION AND POPULAR THEATER IN LATIN AMERICA: A SYSTEMATIZATION OF EXPERIENCES FROM 2000 TO 2020

*Silvia Georgina Sosa Castillo*  
*Universidad Autónoma de Yucatán*  
*Licenciada en Comunicación Social*  
*Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa*  
*silvia.sosa@correo.uady.mx*  
*<https://orcid.org/0000-0002-6701-9174>*

*Juan Carlos Mijangos Noh*  
*Universidad Autónoma de Yucatán*  
*Doctor en Educación*  
*Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Yucatán*  
*jc.mijangos@correo.uady.mx*  
*<http://orcid.org/0000-0003-3454-8771>*

16

**Resumen:** Buscando transformar las realidades de opresión, la educación y el teatro han encontrado desde su carácter popular, mecanismos para la apropiación y acción con compromiso político. El teatro popular es una práctica de educación liberadora cuya propuesta de acción social está ligada a las realidades donde tiene origen, apela a la participación genuina y transfigura acciones escénicas y pedagógicas en experiencias de aprendizaje. Este artículo constituye una revisión sistemática de experiencias de investigación sobre educación y teatro popular, acontecidas en América Latina en los últimos veinte años. El objetivo fue identificar los vínculos construidos entre estos dos campos para interpretar críticamente las prácticas concretas. Esta sistematización responde a una metodología de revisión estructurada en cinco fases. Los resultados muestran los campos donde el teatro popular ha significado una estrategia pedagógica pertinente y relevante; las características pedagógicas que se le atribuyen; cómo acontece la transitividad de las relaciones educador-educando durante su práctica; y de qué manera contribuye en la lectura crítica de realidades contemporáneas de opresión. Este artículo pretende reivindicar la trascendencia de la sistematización de experiencias como acción metódica y política que aporte a la generación de conocimientos teóricos desde la práctica, en este caso, de la investigación educativa popular.

<sup>1</sup> Este artículo forma parte del proyecto de investigación de maestría titulado “Educación y teatro popular en una comunidad maya de Yucatán” realizada gracias al financiamiento otorgado a través de la beca número 786135 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) dentro del Programa de Becas Nacionales.

**Palabras clave:** educación popular, teatro popular, investigación basada en artes, sistematización, América Latina.

**Resumo:** Buscando transformar as realidades de opressão, a educação e o teatro encontraram, a partir de seu caráter popular, mecanismos de apropriação e ação com compromisso político. O teatro popular é uma prática educativa libertadora cuja proposta de ação social está vinculada às realidades de onde se origina, apela à participação genuína e transfigura ações cênicas e pedagógicas em experiências de aprendizagem. Este artigo constitui uma revisão sistemática de experiências de pesquisa em educação e teatro popular, ocorridas na América Latina nos últimos vinte anos. O objetivo foi identificar os vínculos construídos entre esses dois campos para interpretar criticamente as práticas concretas. Esta sistematização responde a uma metodologia de revisão estruturada em cinco fases. Os resultados mostram os campos onde o teatro popular tem significado uma estratégia pedagógica pertinente e relevante; as características pedagógicas que lhe são atribuídas; como ocorre a transitividade das relações educador-educador durante sua prática; e de que forma contribui para a leitura crítica das realidades contemporâneas de opressão. Este artigo pretende afirmar a importância da sistematização de experiências como ação metódica e política que contribui para a geração de conhecimento teórico a partir da prática, neste caso, da pesquisa educacional popular.

**Palavras-chave:** educação popular, teatro popular, pesquisa baseada nas artes, sistematização, América Latina.

**Abstract:** Seeking to transform the realities of oppression, education and theater have found, from their popular character, mechanisms for appropriation and action with political commitment. Popular theater is a liberating educational practice linked to the realities where it originates, appeals to genuine participation, and transfigures scenic and pedagogical actions into learning experiences. This article constitutes a systematic review of research experiences on education, and popular theater, which took place in Latin America in the last twenty years. The objective was to identify the links built between these two fields and critically interpret concrete practices. This systematization responds to a review methodology structured in five phases. The results show the fields where popular theater has a meaning of a pertinent and relevant pedagogical strategy; the pedagogical characteristics attributed to it; how the transitivity of the educator-educator relations occurs during their practice; and in what way they contribute to the critical reading of contemporary realities of oppression. This article aims to claim the importance of the systematization of experiences as a methodical and political action that contributes to the generation of theoretical knowledge from the practice, in this case, of popular educational research.

**Key words:** popular education, popular theater, arts-based research, systematization, Latin America.

## INTRODUCCIÓN

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 y 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 en las prácticas sociales concretas donde tienen origen: la cultura popular.

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.

Así mismo, desde su propuesta teatral, Boal (1982) repercute la práctica escénica y amplía las intenciones transformadoras de las acciones sociales presentando al teatro como un medio de comunicación eficaz de la voz del pueblo<sup>2</sup>. Él propuso un teatro comprometido políticamente que provoque una actitud crítica en el espectador; su “poética del oprimido” que derivara en las técnicas latinoamericanas de teatro popular (Boal, 1982) emprende la tarea de devolver al pueblo marginalizado la capacidad de observar, expresarse críticamente y actuar en busca de una realidad socioeconómica justa y democrática, transformar al pueblo espectador en actor de su realidad (Boal, 2018). Su praxis hace uso del teatro como dispositivo transformador que permite “superar el hábito de distinguir el arte de la vida y la vida de la transformación consciente de la sociedad” (Vittoria, 2019, p. 63).

---

<sup>2</sup> 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 sólo 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.

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). En términos de los propósitos que persigue, el teatro popular puede asociarse a una categoría más amplia denominada teatro social, desde la cual sus objetivos, en tanto práctica y teoría, se vinculan 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. 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. 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. Así, se trata de un teatro que discute y cuestiona el derecho a participar de él posicionándose frente a los problemas concretos.

La teoría crítica de la educación plantea la reestructuración de violencias, discriminaciones y exclusiones generadas por las estructuras y formas institucionalizadas (que marginan a muchos y benefician a pocos), posicionando que la educación acontece también desde “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). En este marco, la experiencia del teatro popular ha 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 y creando posibilidades de intervención en el ámbito real. 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 y Navarro-Amorós, 2012; Tolomelli, 2016; Vittoria, 2019). Todos los elementos antes enunciados son trascendentales en la transformación de las relaciones educativas.

Al respecto, se han identificado revisiones sistemáticas previas a este artículo que examinan desde diferentes ópticas los efectos de transformación que conlleva la práctica del teatro popular. Por ejemplo, Ferreira y Devine (2012) repasan las experiencias de diferentes latitudes geográficas donde ha sido utilizado como herramienta de acción para la defensa de los derechos de los pueblos indígenas. Christensen (2013) sistematiza los resultados de diferentes estudios empíricos realizados en campus universitarios de Estados Unidos, donde el teatro del oprimido ha sido utilizado como metodología de intervención preventiva de la violencia sexual. Mientras que, Silva y Menezes (2016) hacen una revisión teórica sobre la asociación entre arte, educación y ciudadanía dentro de la metodología teatral de Boal. Y finalmente, Vieites (2019)

esquematiza diversas experiencias teatrales mediante la relación entre teatro y memoria para proponer el diseño de proyectos de intervención social desde una perspectiva crítica.

Dicho lo anterior, este artículo constituye una revisión sistemática de experiencias de investigación sobre ejercicios de educación y teatro popular, acontecidas en América Latina en los últimos veinte años. El objetivo fue identificar los vínculos y relaciones que entre estos dos campos se han ido construyendo para interpretar críticamente las prácticas concretas, los aprendizajes derivados de estas experiencias, las temáticas que se circunscriben en su práctica, las y los actores involucrados y los ámbitos educativos (educación formal o no formal) que se construyen y se forman. Los resultados de esta exploración muestran los campos de la educación en los cuales el teatro popular ha significado una estrategia pedagógica pertinente y relevante; las características pedagógicas que se le atribuyen; cómo acontece la transitividad de las relaciones educador-educando durante su práctica; y de qué manera ha contribuido en la lectura crítica de realidades contemporáneas de opresión. Este artículo pretende reivindicar la trascendencia de la sistematización de experiencias como acción metódica y política que aporte a la generación de conocimientos teóricos desde la práctica, en este caso, de la investigación educativa popular.

20

## MÉTODO

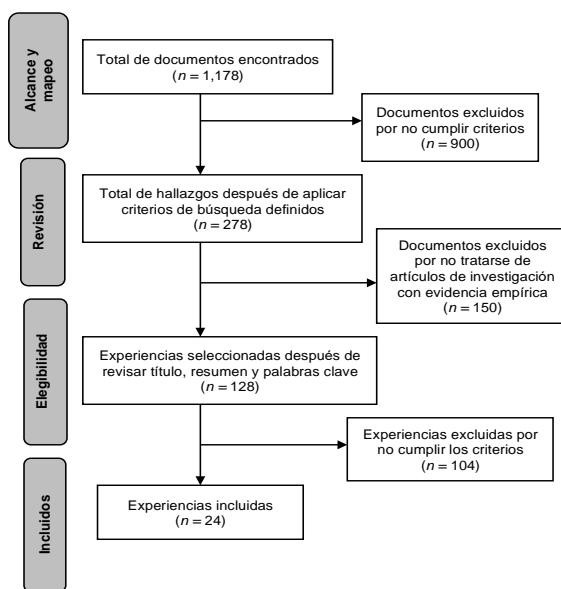
Este artículo corresponde a una revisión sistemática de literatura organizada en cinco fases: alcance y mapeo, búsqueda comprensiva, selección de estudios a partir de los criterios de inclusión y exclusión, extracción de información, y síntesis de la evidencia empírica encontrada (Jesson et al., 2011) sobre experiencias de educación y teatro popular en América Latina.

### *Alcance y mapeo*

Antes de establecer el protocolo para la revisión, la primera fase consistió en realizar un mapeo para identificar qué evidencia empírica estaba disponible respecto al vínculo entre teatro y educación popular y con ello dimensionar sus alcances. Se distinguieron los tipos de investigaciones (cualitativas o cuantitativas); tipo de documentos disponibles (artículos con evidencia empírica o literatura gris); población participante; contextos de acción de los ejercicios de investigación; aspectos educativos desde donde acontecen (educación formal o no formal); la temporalidad entre los años 2000 y 2020; la geografía del estudio, acotando la búsqueda a aquellos ejercicios realizados en América Latina; y los principales resultados que se reportan. Este mapeo permitió el planteamiento del protocolo para esta revisión sistemática encauzando la pregunta guía general sobre ¿cuáles son las investigaciones realizadas en América Latina entre el 2000 y el 2020 sobre la relación entre teatro popular y educación? Y generando como preguntas derivadas ¿cómo se entiende la educación en estas investigaciones? Y en estos estudios ¿dónde se encuentra el vínculo entre la educación y el teatro popular?

**Búsqueda comprensiva**

La segunda fase fue correspondiente a establecer los términos clave para realizar la búsqueda en las bases de datos especializadas en ciencias sociales, educación y artes (Google Scholar, EBSCO, Taylor & Francis, SAGE, JSTOR, Scielo, Redalyc). Los términos de búsqueda se definieron a partir de las dos temáticas principales: teatro y educación. El mapeo y alcance realizado en la fase uno, permitió definir que estos deberían estar contenidos desde el título o en las palabras claves de las publicaciones, pudiendo refinarse la búsqueda a partir de la especificidad de los términos asociados: teatro popular, educación popular, teatro del oprimido e investigación basada en teatro aplicado (los términos claves fueron utilizados en español, inglés y portugués). El proceso de búsqueda fue sistematizado en una matriz bibliográfica, en la que se registran alrededor de 278 artículos encontrados. Estos fueron analizados a partir de los criterios de inclusión y exclusión que condujeron la revisión sistemática. De esta manera, se llegó a un total de 24 estudios para su análisis (ver Figura 1).



**Figura 1. Proceso de búsqueda para selección de experiencias**  
 Nota. Elaboración propia con base en Page et al. (2021) PRISMA.

**Selección de estudios: criterios de inclusión y exclusión**

La elegibilidad de los estudios fue establecida a partir de seleccionar únicamente aquellos que contribuyeron a responder la pregunta guía de esta revisión y que se tratase de artículos de investigación con evidencia empírica. En tal sentido, la evaluación de calidad estuvo dirigida a la examinación metodológica de los estudios de acuerdo con los criterios para su inclusión (ver

Tabla 1). Si el estudio no cumplía con estos criterios, no fue considerado dentro del corpus para la revisión.

**Tabla 1**

*Criterios de inclusión y de exclusión para la elección de experiencias sobre educación y teatro popular*

Criterios	Inclusión	Exclusión
<i>Tipo de publicación</i>	Artículos de investigación con evidencia empírica.	Literatura gris o artículos que no presentan evidencia empírica.
<i>Ubicación de términos de búsqueda</i>	Contenidos en el título y en palabras clave.	Solamente a lo largo del texto.
<i>Geografía</i>	Experiencias implementadas en América Latina.	Experiencias realizadas fuera de América Latina.
<i>Temporalidad</i>	Realizado entre los años 2000 y 2020	Fuera de los años 2000 y 2020
<i>Objetivo del estudio</i>	Se encuentra explícito.	No se encuentra explícito.
<i>Examinación metodológica</i>	Detalla qué, cómo, con quiénes y los principales resultados de la experiencia.	No presenta elementos que expliciten los procesos concretos de acción .
<i>Conceptualización de educación</i>	Explicita cómo es entendida en el estudio.	No aborda el concepto.
<i>Usos del teatro popular</i>	Plantea las razones de utilizar el teatro popular.	No argumenta el uso del teatro popular en la experiencia.

*Nota.* Elaboración propia con base en Jesson et al. (2011). Descripción de los criterios considerados para la inclusión y exclusión de las experiencias incluidas en esta revisión.

### **Extracción de información**

Se diseñó una tabla de extracción de información relevante que incluía: autores, objetivo del estudio, enfoque y paradigma, localización geográfica, descripción de las y los participantes,

diseño metodológico, conceptualización de educación, uso del teatro popular, ámbito educativo (formal o no formal) y los principales resultados declarados.

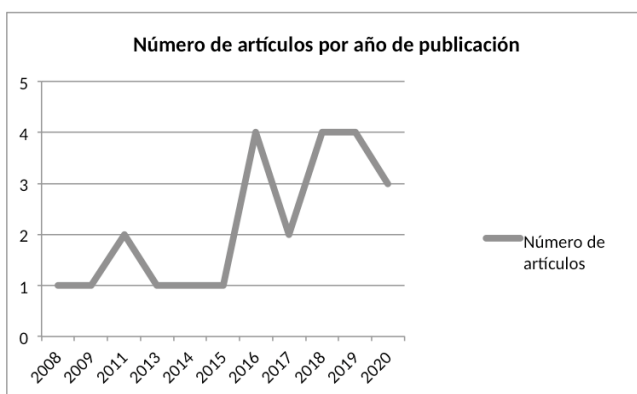
### **Síntesis y análisis de la información**

Cada artículo fue sintetizado individualmente con el objetivo de recopilar y presentar los datos extraídos en dos componentes: la historia y la evidencia empírica. El componente historia hace referencia a una síntesis narrativa sobre las principales características de los estudios seleccionados; mientras que el segundo componente refiere a la enumeración de los principales resultados obtenidos (Jesson et al., 2011). Así se logró esquematizar cada criterio de inclusión por artículo revisado, al mismo tiempo que se contrastaban los resultados. En el análisis comparativo de las síntesis se obtuvo la organización del corpus total en tres líneas temáticas: 1) el teatro popular como herramienta pedagógica, 2) el teatro popular como propuesta de análisis de las realidades, y 3) las implicaciones comunitarias del teatro popular.

## **RESULTADOS**

### **Temporalidad y ubicación geográfica**

Una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión, esta revisión sistemática se integró con 24 experiencias acontecidas en el período comprendido desde el año 2000 hasta el 2020. Cabe señalar, que la primera experiencia se ubicó hasta el año 2008, lo que significa que no se registraron artículos de investigación en el período 2000-2007, ni en los años 2010 y 2012. En los años 2016, 2018 y 2019 fueron cuatro experiencias identificadas respectivamente, seguido por el 2020 con tres experiencias incluidas (ver Figura 2). Este comportamiento representa, de acuerdo con la información recopilada, que la sistematización de experiencias en el formato de artículo de investigación tuvo un incremento a partir de la segunda década del siglo XXI.



**Figura 2.** Número de artículos por año de publicación

Nota. Elaboración propia.



Respecto al dato geográfico, se ubicaron siete experiencias acontecidas en Colombia (Caballero, 2019; Cuervo, 2011; Maldonado y Mosquera, 2020; Meneses et al., 2019; Perafán, 2014; Persino, 2008; Posso et al., 2017), seis en Argentina (Fernández, 2018; Kohen y Meinardi, 2016; Martínez, 2013; Michniuk et al., 2020; Peralta, 2018; Ramos y Sanz, 2009), seis en Brasil (Baraúna, 2016; Cabral y García, 2016; De Oliveira, 2016; Ferreira y Oliveira, 2016; Rocha y Pegado, 2011; Silva y Silva, 2020), tres en Chile (Brignardello, 2018; Diharce, 2015; Tupper, 2019), una en Cuba (Esquivel, 2018) y una en México (Eguiarte, 2017). Se resume entonces que tres países: Colombia, Argentina y Brasil abarcan el 80% del corpus analizado (ver Figura 3).



**Figura 3. Ubicación geográfica de las experiencias incluidas**

Nota. Elaboración propia

### **Diseños de investigación**

El total de las experiencias incluidas en esta revisión corresponde a ejercicios de investigación cualitativa. No obstante, es preciso señalar que varias declaran circunscribir sus diseños a estudios de caso descriptivos (Cuervo, 2011; Diharce, 2015; Fernández, 2018; Peralta, 2018; Persino, 2008; Ramos y Sanz, 2009), estudios fenomenológicos exploratorios (Maldonado y Mosquera, 2020; Rocha y Pegado, 2011), investigaciones basadas en diseños de intervención con comunidades de práctica (Cabral y García, 2016; De Oliveira, 2016; Kohen y Meinardi, 2016; Tupper, 2019), etnografía (Martínez, 2013), sistematización de experiencias (Baraúna, 2016; Brignardello, 2018), investigación acción (Caballero, 2019; Meneses et al., 2019; Perafán, 2014; Silva y Silva, 2020), investigación acción participativa (Esquivel, 2018; Michniuk et al., 2020),

investigación creación participativa (Eguiarte, 2017), investigación acción pedagógica (Posso et al., 2017) e investigación acción activista (Ferreira y Oliveira, 2019).

Con este panorama, se infiere una evolución histórica en la selección de diseños y metodologías de investigación que va desde estudios descriptivos hasta la investigación acción y sus distintas ramas específicas: participativa, pedagógica y activista. Esto muestra que en los últimos años las prácticas de investigación en los campos de la educación y el teatro popular no se reducen a elecciones metodológicas sino que estas van acompañadas de posicionamientos políticos para acercarse al conocimiento empírico.

### ***Temáticas, participantes y ámbitos educativos***

Esta sistematización da cuenta de la diversidad de temáticas que han sido abordadas en la relación educación y teatro popular en América Latina (ver tabla 2). Por ello, las experiencias incluidas han sido estructuradas en tres ejes generales para ubicar las prácticas educativas que el teatro popular ha construido a partir de las temáticas con las que trabaja: 1) el teatro popular como herramienta pedagógica, 2) el teatro popular como propuesta de análisis de las realidades y 3) las implicaciones comunitarias del teatro popular.

Dentro del primer eje, que refiere al teatro popular como herramienta pedagógica, se sitúan en total once experiencias. En Brasil, se hallaron investigaciones donde el teatro popular contribuyó desde el diseño curricular a la formación artística y pedagógica (Cabral y García, 2016; De Oliveira, 2016); en procesos formativos de alfabetización étnico racial crítica (Ferreira y Oliveira, 2019); así mismo, en el abordaje de contenidos sobre educación ambiental crítica dentro del sistema escolarizado público (Rocha y Pegado, 2011); y como metodología para el diálogo entre docentes y estudiantes sobre los factores que contribuyen a las prácticas de violencia escolar (Silva y Silva, 2020). En Colombia, se ubican cuatro 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 necesidades educativas especiales (Tupper, 2019). Bajo este panorama, el teatro popular como herramienta pedagógica, 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.

En el segundo eje, el teatro popular como propuesta de análisis de las realidades, 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 total se ubican siete experiencias dentro de este eje que a continuación se detallan. En Argentina se encontraron temas relacionados con la educación sexual integral (Kohen y Meinardi, 2016), el análisis de 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 análisis 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 y Mosquera, 2020). Estas prácticas dan cuenta que los contenidos temáticos se construyen a partir de la problematización y cuestionamiento de las situaciones que competen a sus participantes. En el conocimiento de estas realidades comienzan a estructurarse las propuestas de acción social para su transformación, como se describe en el siguiente eje.

Finalmente, en el 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. Se ubican aquí seis experiencias en total, acontecidas respectivamente, tres en Argentina, dos en Colombia y una en México. En Argentina, se implementó como estrategia para el desarrollo local, la movilización de objetivos colectivos y la activación de la economía local (Ramos y 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 dos 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).

## Tabla 2

### *Experiencias incluidas de teatro popular en América Latina de 2000 a 2020*

ID	Autores	Temáticas	Ámbito educativo
1	Baraúna, T. (2016)	Violencia y discriminación.	F
2	Brignardello, J. (2018)	Recuperación de la memoria histórica.	ENF
3	Caballero, K. (2019)	Fomento a la lectura crítica.	F

ID	Autores	Temáticas	Ámbito educativo
4	Cabral, I, & García, R. (2016)	Pedagogía teatral desde el diseño curricular.	F
5	Cuervo, Y (2011)	Memoria e identidad para la defensa del territorio.	ENF
6	De Oliveira, T. (2016)	Formación artística y pedagógica.	ENF
7	Diharce, N. (2015)	Recuperación de la memoria desde la interculturalidad.	ENF
8	Eguiarte, C. (2017)	Revitalización de las lenguas originarias y defensa del patrimonio biocultural.	F
9	Esquivel, M. (2018)	Integración y cohesión social.	ENF
10	Fernández, C. (2018)	Subjetividad colectiva.	ENF
11	Ferreira, C., & Oliveira, T. (2019)	Alfabetización étnico racial.	F
12	Kohen, M., & Meinardi, E. (2016)	Educación sexual integral.	F
13	Maldonado, J., & Mosquera, J. (2020)	Educación para la paz: gestión de conflictos presentes en las dinámicas de convivencia.	F
14	Martínez, L. (2013)	Escuela y trabajo en condiciones migrantes.	F
15	Meneses et al. (2019)	Violencia, organización comunitaria, resiliencia.	ENF
16	Michniuk, N., Miño, M., & Vilanova, S. (2020)	Diagnóstico de problemáticas de la vida comunitaria, organización comunitaria.	ENF
17	Perafán, B. (2014)	Formación ético ciudadana, enseñanza del Derecho.	F
18	Peralta, I. (2018)	Discriminación, abuso de poder, xenofobia y explotación.	ENF
19	Persino, M. S. (2008)	Diagnóstico de problemáticas comunitarias, formación de agentes sociales.	ENF

ID	Autores	Temáticas	Ámbito educativo
20	Posso et al. (2017)	Educación para la paz: gestión de conflictos a partir del fortalecimiento de competencias comunicativas.	F
21	Ramos, M. & Sanz, S. (2009)	Organización comunitaria y desarrollo local.	ENF
22	Rocha, F., & Pegado, F. (2011)	Educación ambiental crítica.	F
23	Silva, M., & Silva, M. (2020)	Violencia escolar.	F
24	Tupper, I. (2019)	Diseño curricular y formación docente para atender necesidades educativas especiales.	F

*Nota.* Elaboración propia. Esta tabla presenta el corpus total de estudios que han sido incluidos en esta revisión sistemática, organizados a partir de las principales temáticas que cada estudio ha abordado y los ámbitos educativos desde donde se llevaron a cabo. F = Educación formal; ENF = Educación no formal.

Este recuento sobre las temáticas abordadas permite revisar que cada experiencia ha sido diseñada e implementada con el involucramiento y participación de diversos agentes (ver Tabla 3). De esta manera en términos de participantes, el panorama latinoamericano incluye adultos (Brignardello, 2018; De Oliveira, 2016), campesinos (Cuervo, 2011), vecinos (Fernández, 2018; Meneses et al., 2019; Ramos y Sanz, 2009), docentes (Caballero, 2019; Cabral y García, 2016; Kohen y Meinardi, 2016; Rocha y Pegado, 2011; Silva y Silva, 2020; Tupper, 2019), colectivos de mujeres (Michniuk et al., 2020), mujeres indígenas (Diharce, 2015), mujeres migrantes (Peralta, 2018), juventudes (Cabral y García, 2016; Persino, 2008), estudiantes universitarios (Eguiarte, 2017; Maldonado y Mosquera, 2020; Perafán, 2014), adolescentes (Baraúna, 2016; Posso et al., 2017; Rocha y Pegado, 2011; Tupper, 2019), niños y niñas (Caballero, 2019; Esquivel, 2018; Silva y Silva, 2020) infancias migrantes (Martínez, 2013), infancias con necesidades educativas especiales (Tupper, 2019) y niñas negras<sup>3</sup> (Ferreira y Oliveira, 2019). En este sentido, los tres principales agentes identificados como participantes involucrados en estas experiencias son, en primer lugar, niñas y niños junto con docentes, seguidos por las y los jóvenes.

<sup>3</sup> Término utilizado por Ferreira y Oliveira (2019). En el contexto de la escritura académica podría preferirse el término niñas afrodescendientes.

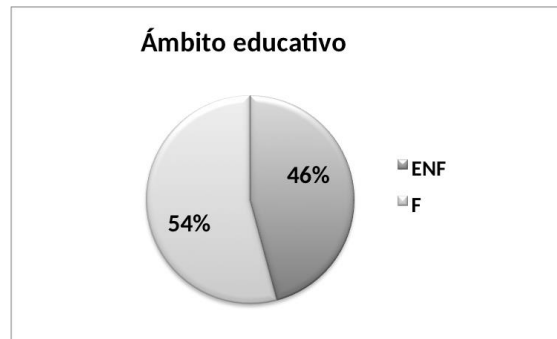
**Tabla 3.**

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

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

Este último aspecto puede asociarse a que, en términos de los ámbitos educativos desde donde se reportan estas experiencias, el 54% se ubica al interior de los espacios de la educación formal con 13 investigaciones, mientras que el 46% se plantea desde los ámbitos de la educación no formal con 11 investigaciones (ver Figura 4).

La vinculación de los hallazgos a partir de las temáticas, las y los participantes y los ámbitos educativos muestra un panorama en el que se ubica un mayor número de experiencias que relacionan la práctica educativa del teatro popular como metodología pedagógica innovadora desde los ámbitos formales e involucrando a niñas, niños, jóvenes y docentes.



**Figura 4.** *Ámbito educativo de las experiencias incluidas*  
 Nota. Elaboración propia

***Principales técnicas y resultados conferidos a la práctica del teatro popular***

Respecto a las técnicas de teatro popular aplicadas y de acuerdo con la frecuencia de uso se ubican en orden de mayor a menor frecuencia: el teatro foro, el teatro comunitario, los talleres con juegos escénicos y dramatizaciones, el teatro imagen, el teatro invisible y el teatro legislativo (ver Tabla 4). Es destacable señalar que la frecuencia de utilización del teatro foro como técnica se ubica mayormente en las experiencias acontecidas en el ámbito de la educación formal y trabajando las temáticas inscritas en el primer eje: el teatro popular como herramienta pedagógica. En el segundo eje temático relacionado con el análisis de realidades, las técnicas seleccionadas, además del teatro foro, incluyen el teatro imagen y los talleres con juegos escénicos y dramatizaciones. Y finalmente, en el tercer eje temático, las implicaciones comunitarias de la relación teatro popular y educación son exploradas a partir de las técnicas del teatro comunitario.

**Tabla 4**

*Enfoques y técnicas teatrales utilizadas*

Autores	Enfoque teatral					Técnica teatral			
	TC	TP	TT	TO	TA	TF	TI	TIn	TL
Baraúna, T. (2016)						x			
Brignardello, J. (2018)		x							
Caballero, K. (2019)					x	x	x		
Cabral, I, & García, R. (2016)				x					
Cuervo, Y (2011)	x	x							
De Oliveira, T. (2016)				x		x			
Diharce, N. (2015)	x		x						
Eguiarte, C. (2017)	x					x			
Esquivel, M. (2018)					x				
Fernández, C. (2018)	x								
Ferreira, C., & Oliveira, T. (2019)				x		x			
Kohen, M., & Meinardi, E. (2016)							x		
Maldonano, J., & Mosquera, J. (2020)						x			
Martínez, L. (2013)					x				
Meneses et al. (2019)					x				
Michniuk et al. (2020)	x								
Perafán, B. (2014)						x		x	x
Peralta, I. (2018)						x			
Persino, M. S. (2008)	x					x			



Autores	Enfoque teatral					Técnica teatral			
	TC	TP	TT	TO	TA	TF	TI	TIn	TL
Posso et al. (2017)					x	x			
Ramos, M. & Sanz, S. (2009)	x								
Rocha, F., & Pegado, F. (2011)						x			
Silva, M., & Silva, M. (2020)					x				
Tupper, I. (2019)						x			

*Nota.* Elaboración propia. Presentación de los enfoques y técnicas teatrales aplicadas en las experiencias incluidas. En este análisis se engloban dentro las prácticas del teatro popular al teatro comunitario, político, testimonial, del oprimido, juegos escénicos y dramatizaciones, dadas las consideraciones del teatro popular presentadas con anterioridad en tanto categoría conceptual más amplia.

TC = Teatro comunitario; TP = Teatro político; TT = Teatro testimonial; TO = Teatro del oprimido; TA = Talleres con juegos escénicos y dramatizaciones; TF = Teatro foro; TI = Teatro imagen; TIn = Teatro invisible; TL = Teatro legislativo

La práctica del teatro popular en estas investigaciones resalta la efectividad de su implementación. Dentro del ámbito educativo formal: pone en interacción a las y los estudiantes con adolescentes, espacios y situaciones reales de aprendizaje (Baraúna, 2016). Construye sus planeaciones didácticas o diseños curriculares desde las vivencias, intereses y necesidades de sus estudiantes (Cabral y García, 2016; Caballero, 2019; Posso et al., 2017; Tupper, 2019). Hace visible al currículum oculto en la transmisión de contenidos que inciden en la desigualdad de género y el sexismo (Kohen y Meinardi, 2016). Evidencia la necesidad de que los contenidos académicos sean significativos y encuentren su utilidad en la vida cotidiana (Perafán, 2014). Se plantea como una estrategia didáctica, lúdica, creativa y participativa (Rocha y Pegado, 2011). Posibilita el diálogo desde la perspectiva de diferentes actores educativos sobre situaciones como la violencia escolar (Silva y Silva, 2020).

Por su parte, desde el ámbito no formal, construye, dialoga e intercambia conocimientos a partir de la memoria colectiva, los saberes y las experiencias comunitarias (Brignardello, 2018; Cuervo, 2011; Diharce, 2015). Socializa esos conocimientos, historias y personajes como inspiración para construir proyectos colectivos (Fernández, 2018; Ramos y Sanz, 2009). Posibilita la cohesión social (Esquivel, 2017); el humor social ante situaciones de violencia (Meneses et al., 2019); el fortalecimiento de habilidades expresivas ante la xenofobia y discriminación (Peralta, 2018). También es una estrategia en la formación de agentes locales para la detección y discusión de problemáticas comunitarias (Persino, 2008).

### ***Significados atribuidos a la educación desde la práctica del teatro popular***

La totalidad de experiencias incluidas en este análisis 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 de acuerdo con los tres ejes vinculantes entre educación y teatro popular.

En el primer eje de relación, el teatro como herramienta pedagógica, 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 y García, 2016).
- Es pedagogía crítica para una educación antirracista (Ferreira y Oliveira, 2019), ambiental crítica (Rocha y Pegado, 2011), sexual integral (Kohen y 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).

En el segundo eje, el teatro popular como propuesta de análisis de realidades, 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 y 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 y Silva, 2020).

Finalmente, en el tercer eje sobre las implicaciones comunitarias del teatro popular, 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).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

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). El marco epistemológico de la educación popular persigue transformar el conocimiento sensible para alcanzar la razón de actuar (Freire, 1973). En seguimiento a este legado, la educación es entendida en sus relaciones dialécticas y dinámicas con la realidad histórica y cultural desde donde acontece; y como “práctica de libertad (...) no es la perpetuación de una cultura dada”

(Freire, 1973, p. 89) es una relación social, de interacción, de comunicación y se convierte en encuentro y diálogo.

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 (Nuñez, 2005 en Van de Velde, 2008), en acción colectiva que busca transformar ese conocimiento en condiciones de vida justas. Por lo tanto, al situar la acción educativa y pedagógica en contexto es posible reconocer los elementos políticos, culturales, sociales y económicos que erigen las injusticias, las desigualdades y la exclusión. Con esta identificación, la educación popular, construye teoría y práctica educativa que apuesta por la transformación de esas condiciones (Mejía, 2015).

Por su parte, el teatro popular como una práctica de educación liberadora, es acción social cuyo contenido está estrechamente ligado a las realidades desde donde se crea e involucra a otras y otros en un ensayo teatral de la vida real (Ferreira y 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, tiene el interés por desarrollar una práctica teórica que tenga como objetivo sensibilizar y participar en un compromiso político (Coudray, 2016).

La revisión sistemática de estas experiencias latinoamericanas ha permitido reconocer el potencial de la relación educación y teatro popular: 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. Los tres ejes que dan estructura a la presentación de experiencias: 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 dar respuesta a la pregunta derivada ¿dónde se encuentra el vínculo entre educación y teatro popular? Al mismo tiempo que posibilitaron el 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 encuentra en esta herramienta artística alternativas para la construcción de conocimientos (Lea et al., 2011; 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).

Estas experiencias permiten adjudicar a la práctica del teatro popular la creación de espacios y tiempos para la reflexión y discusión colectiva, utilizando el cuestionamiento de las realidades como procesos pedagógicos, emergiendo ejercicios de concientización y movilizándolo el análisis de las estructuras sociales de poder (Barbosa y Ferreira, 2015) para develar ciertos mecanismos de discriminación y violencia, reconocidas y vigentes en el contexto contemporáneo, como exclusión, marginación o privación de derechos (Motos-Teruel y Navarro-Amorós, 2012) y posibilitar acciones de cambio al respecto.

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. Esta crítica la aborda desde las relaciones de poder que establecen las y los docentes hacia sus estudiantes (Ferreira y Oliveira, 2019; Kohen y Meinardi, 2016; Posso et al., 2017; Rocha y Pegado, 2011; Silva y Silva, 2020; Tupper, 2019). Otros ejercicios atienden a los contenidos curriculares y su desvinculación con un aprendizaje significativo y útil para la vida (Caballero, 2019; Perafán, 2014; Posso et al., 2019; Rocha y Pegado, 2011). Finalmente, el trabajo de Martínez (2013) examina la presencia de discursos prescriptivos sobre un deber ser que la escuela posibilita pero que, en contraste con las realidades concretas, dista mucho de esas oportunidades que promete.

Si bien es sabido que la educación popular ha cuestionado con esmero las consecuencias de la escolarización, los resultados que presentan las experiencias de teatro popular aquí analizadas, muestran que al interior del ámbito formal su práctica pudiera constituir una vía para la reconfiguración de los procesos y relaciones educativas. Sin embargo, no escapa al cuestionamiento reconocer si realmente sus implicaciones puedan trascender hacia un cambio estructural. Conceptos como popular, participación, representación, inclusión, han sido cooptados por discursos institucionalizados convirtiéndolos en conceptos de cuota política, discriminatorios y excluyentes. Poner de moda las consideraciones compasivas, promover la inserción de las diferencias solo por consigna del Estado es actuar con procedencia hacia la adjetivación apreciativa de las carencias (Guerrero y Pérez, 2016) y convertirlas en accesorios o herramientas de la dominación (J. Boal, 2014). Por ello es de suma importancia no limitar la interpretación de las experiencias aquí presentadas a una relación de efectividad, ya que esto reduce la investigación educativa a un plano instrumental de capacitación teórica para la adquisición de datos y conocimientos, sin relacionar a estos con su aplicación y utilidad en la vida.

De acuerdo con Mejía (2015) evidenciar el control de la universalidad racional que construye procesos monoculturales es una tarea urgente de las y los educadores populares en el siglo XXI. 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 y Wager, 2019).

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). Se valoran los intentos de transformación, pero se reconoce también el camino aún lejano para que esta sea estructural sobre las condiciones donde acontece. Investigar sobre la vigencia de los supuestos de Boal y Freire permite mirar sus propuestas no como dogmas incuestionables y sí, en cambio, poder actualizar la presencia del discurso crítico y radical de su práctica actual.

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, este análisis reitera la importancia de entender que, para adherirse como propuesta pedagógica alternativa al marco de referencia metodológico de la educación popular, sus propuestas educativas implican siempre una búsqueda por la justicia social desde una perspectiva liberadora (Van de Velde, 2008). Por tanto, no basta solo la declaración o el uso de metodologías “participativas”. 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). No considerar esto, reduce a un sentido utilitarista e instrumental el potencial transformador y emancipador desde el cual fue concebida su propuesta educativa. Elimina el sentido crítico de su práctica y puede, con estas acepciones, ponerse al servicio de intereses opresores, ante los cuales es precisamente una propuesta antitética.

Valen aquí los siguientes cuestionamientos: ¿Qué significa hoy que las prácticas del teatro y la educación popular se reporten mayormente desde los ámbitos formales ante los cuales se había planteado como propuesta alternativa? El interés por accionar las metodologías ¿es realmente de quienes están involucrados o sigue siendo una iniciativa del docente, investigador, adulto? ¿Puede una práctica contra hegemónica y crítica tener lugar al interior de un sistema escolarizado hegemónico? ¿Cómo se resignifica el carácter político y popular del acto educativo dentro de los ámbitos formales?

Finalmente, se reconocen las limitaciones de esta revisión sistemática al supeditarse únicamente a experiencias contenidas en artículos de investigación. Es muy probable que con este criterio se hayan dejado de lado experiencias valiosas con impacto genuino de transformación. Y es aquí donde posicionamos la trascendencia de la lucha política de construir conocimiento teórico desde la sistematización de prácticas (Jara, 2018), puesto que de no hacerlo le seguimos dando pie a la distinción hegemónica que valida y distingue qué es o no conocimiento. Cuestionar los supuestos positivistas de objetividad unilateral e investigación libre de valores conforma el proceder dentro de la investigación participativa y permite integrar la investigación sistemática con acciones educativas y políticas. Al concebir la educación como un hecho social esta se transforma en una herramienta para construir autónomamente condiciones de bienestar correspondientes a cada individuo y su comunidad (Mijangos et al., 2017). En tal sentido, la investigación educativa popular implica construir conocimiento *con* y no *para* y *sobre* la comunidad. Implica trascender críticamente del papel de actores a autores de los propios escenarios educativos, comunitarios y de desarrollo humano concienical (Van de Velde, 2016).

Sirva este panorama de revisión de experiencias, para reapropiar sus aprendizajes teóricos y prácticos como puntos de partida e hilos conductores en la transformación de acciones educativas significativas y útiles. Para continuar construyendo, desde otras latitudes, propuestas de investigación educativa popular.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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>
- 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>
- 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>
- 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](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. <https://doi.org/10.1080/19443927.2015.1133444>
- Christensen, M. C. (2013). Using Theater of the Oppressed to Prevent Sexual Violence on College Campuses. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(4), 282-294. <https://doi.org/10.1177/1524838013495983>
- 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
- 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. <https://doi.org/10.7227/JACE.17.1.4>
- 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>
- 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](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. <https://doi.org/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>
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, (20), 1-10.
- 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.

- 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>
- 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
- 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](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401047&lng=es&tlng=es).
- Lea, G., Belliveau, G., Wager, A., & Beck, J. (2011). A loud silence: Working with research-based theatre and a/r/tography. *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. *Palobra*, 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>
- 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., 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>
- 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>

- 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/miríada/article/view/384>
- 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>
- Silva, J., & Menezes, I. (2016). Art Education for Citizenship: Augusto Boal's theater of the oppressed as a method for democratic empowerment. *Journal of social science education*, 15(4), 40-49. doi: 10.2390/jsse-v15-i4-1507
- 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>.
- 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. (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].