

# Laboratorio de creación y pedagogía intercultural: experiencias pedagógicas de maestros artistas en formación

## Laboratory of creation and intercultural pedagogy: pedagogical experiences of teacher artists in training

**Mariana Pita Puerto\***

Universidad Antonio Nariño. Bogotá, Colombia

mpita62@uan.edu.co

ORCID: 0009-0001-1516-3692

**Francisco Alexander Llerena Avendaño**

Universidad Antonio Nariño. Bogotá, Colombia

fllerena@uan.edu.co

ORCID: 0000-0001-9153-3467

---

**Citar como:** Pita Puerto, M. y Llerena Avendaño, F. A. (2025). Laboratorio de creación y pedagogía intercultural: experiencias pedagógicas de maestros artistas en formación. *Desde el Sur*, 17(4), e0097.

### RESUMEN

Este artículo presenta los hallazgos del «Laboratorio de Creación: Teatralidades Populares y Festivas», desarrollado con maestros artistas en formación del Departamento de Artes Escénicas de la Universidad Antonio Nariño<sup>1</sup>, y analiza cómo esta experiencia fortaleció competencias interculturales en contextos escolares diversos. Se utilizó una metodología de investigación-creación que articuló el carnaval, prácticas escénicas y reflexión pedagógica, y se recolectó información mediante un grupo focal con siete participantes y entrevistas semiestructuradas a seis participantes que compartieron sus experiencias en instituciones educativas de Bogotá. Los resultados muestran que los participantes identificaron múltiples dimensiones de la diversidad y desarrollaron estrategias pedagógicas que promovieron el diálogo intercultural. Asimismo, el laboratorio potenció el pensamiento crítico y consolidó al arte

---

\* Autor corresponsal: Mariana Pita Puerto, Universidad Antonio Nariño. Bogotá, Colombia. Correo: mpita62@uan.edu.co

1 Universidad colombiana de carácter privado.

como medio para reconocer al otro, construir comunidad y transformar las prácticas educativas.

#### **PALABRAS CLAVE**

Educación artística, diversidad, interculturalidad, artes escénicas y práctica pedagógica intercultural

#### **ABSTRACT**

This article presents the findings of the «Creative Laboratory: Popular and Festive Theatricalities» developed with artist-teachers in training from the Department of Performing Arts at the Universidad Antonio Nariño<sup>2</sup>. It analyzes how this experience strengthened intercultural competencies in diverse school contexts. A research-creation methodology was used, integrating carnival, performance practices, and pedagogical reflection. Data was collected through a focus group with seven participants and semi-structured interviews with six participants who shared their experiences in educational institutions in Bogotá. The results show that participants identified multiple dimensions of diversity and developed pedagogical strategies that promoted intercultural dialogue. Furthermore, the laboratory enhanced critical thinking and positioned art as a means to recognize others, build community, and transform educational practices.

#### **KEYWORDS**

Art education, diversity, interculturality, performing arts, and intercultural pedagogical practice

### **Introducción**

Latinoamérica se ha caracterizado por su diversidad cultural, comprendida como la coexistencia de múltiples tradiciones, lenguas, creencias y formas de vida presentes en la región (Mato, 2018). Esta diversidad constituye una base para la interacción social y el intercambio cultural; no obstante, pese a esta riqueza, persisten profundas inequidades que afectan distintos ámbitos de la sociedad. Actualmente, estas desigualdades se manifiestan en múltiples escenarios, entre ellos el educativo, donde los estudiantes enfrentan discriminación, segregación y exclusión, debido a las dificultades de las sociedades para aceptar y comprender la diferencia.

---

<sup>2</sup> Private Colombian University.

En Colombia, se ha avanzado en el reconocimiento y la visibilización de la diversidad cultural, al integrar a diversos grupos sociales como comunidades indígenas, inmigrantes extranjeros, entre otros. Este proceso ha propiciado transformaciones en las dinámicas sociales, lo que ha generado espacios donde la convivencia entre diferentes culturas es cada vez más visible y significativa.

Una de las ciudades donde esto es más evidente es Bogotá. Según datos de Migración Colombia, citados por el Ministerio de Salud y Protección Social (MPS, 2023), la capital es el principal destino en recibir extranjeros, con más de 50 mil niños migrantes que hacen parte de nuestro sistema educativo.

Asimismo, el Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal (IDPAC) señala que en la ciudad viven aproximadamente 19 mil habitantes reconocidos como indígenas, de los cuales 4558 están vinculados al sistema educativo distrital (2024). También se encuentran presentes otros grupos, como niños y jóvenes estudiantes afrodescendientes, hijos de campesinos, víctimas del desplazamiento forzado y miembros de la comunidad LGTBIQ+, entre otros.

Frente a esta realidad, resulta fundamental abordar la interculturalidad en el ámbito educativo. Según Walsh (2005), la interculturalidad no se limita al simple contacto entre culturas, sino que implica un intercambio basado en la equidad y la igualdad de condiciones. Así, la interculturalidad trasciende el multiculturalismo, entendido como la mera coexistencia de culturas sin garantizar interacciones significativas entre ellas, lo que puede llevar a la ausencia de relaciones reales (Hidalgo, 2017).

La educación, siendo una institución política, social y cultural, desempeña un papel fundamental y resulta clave para comprender críticamente la necesidad de transformar las relaciones, estructuras, condiciones y mecanismos de poder que perpetúan la desigualdad, la racialización y la discriminación (Walsh, 2010). Desde esta perspectiva, la educación intercultural se posiciona como un eje transformador, ya que cuestiona los paradigmas tradicionales sobre la diversidad cultural y reconoce que el conocimiento es múltiple y se transmite a través de diversas formas (Castro, 2009).

En esta línea, la educación artística emerge como un campo clave para abordar problemáticas como la inequidad, la exclusión y la segregación, al fomentar el desarrollo integral de los sujetos mediante la exploración y la práctica de diversas formas de expresión artística (Llerena, 2024). Además, promueve estrategias pedagógicas que permiten reflexionar sobre los prejuicios, identificar y valorar las influencias culturales y reconocer la

diversidad como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje (Barbero, 2002). Por tal motivo, una educación artística intercultural requiere la formación de licenciados en artes con una perspectiva crítica y actualizada frente a estos desafíos.

Actualmente, es fundamental que los licenciados estén actualizados en educación intercultural para fomentar diálogos interculturales en el ámbito escolar (Guerrero *et al.*, 2023). Esta formación transforma las dinámicas educativas al generar espacios donde el arte facilita el reconocimiento de la diversidad cultural y promueve el intercambio de saberes, el respeto por las distintas cosmovisiones y la construcción de comunidades más equitativas. En consecuencia, se hace crucial desarrollar competencias en los profesores de artes escénicas para trabajar eficazmente con comunidades diversas e impactar en la educación artística (Llerena, 2024).

En respuesta a esta necesidad, durante el semestre 2023-1 en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Antonio Nariño, se llevó a cabo el proyecto de investigación doctoral «Laboratorio de creación: Teatralidades Populares y Festivas: convergencias para una educación artística intercultural propia». Este laboratorio constituyó un espacio para explorar la interculturalidad mediante prácticas artísticas, al propiciar la interacción y el diálogo entre participantes de diversos orígenes y disciplinas a partir del teatro, la fiesta popular y el carnaval (Llerena, 2024).

El laboratorio contó con la participación de cuatro maestros del Departamento de Artes Escénicas de la UAN, quienes brindaron asesoría y acompañamiento durante el proceso de creación desde sus saberes en danza, teatro, música y pedagogía. Su experiencia permitió orientar tanto la exploración artística como la reflexión pedagógica, aportando al diálogo entre lo académico y las expresiones culturales populares que fueron eje del laboratorio.

Además, participaron 29 estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas, quienes al momento de realizar el laboratorio cursaban los espacios académicos correspondientes al séptimo semestre. Este grupo se caracterizó por su diversidad en edades, género, orientación sexual, antecedentes culturales, niveles socioeconómicos y lugares de origen, lo que enriqueció su participación en el laboratorio. El grupo contó igualmente con dos estudiantes de intercambio provenientes de la Universidad de Sonora en México, quienes aportaron perspectivas adicionales en torno a la interculturalidad. La mayoría de los maestros artistas en formación ya contaba con trayectorias en danza o teatro y estaba próxima a iniciar sus prácticas pedagógicas.

En el Laboratorio de Creación, se buscó fomentar el pensamiento crítico en los participantes, al impulsarlos a cuestionar y transformar tanto su realidad como la de sus comunidades a través de su labor pedagógico-artística. Según Llerena (2024), esta formación responde a los desafíos actuales y busca preparar profesores con un fuerte compromiso social, capaces de diseñar y liderar iniciativas educativas que articulen la educación artística con las culturas populares, sus saberes y tradiciones. En este sentido, los estudiantes realizaron su práctica pedagógica artística en diversas instituciones educativas, donde pudieron aplicar y reflexionar sobre los aprendizajes en entornos interculturales.

Finalmente, a los maestros artistas en formación se les brindaron espacios de reflexión mediante un grupo focal y entrevistas semiestructuradas, donde compartieron sus experiencias y perspectivas en el ámbito pedagógico, y exploraron temas como las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la educación artística intercultural y la gestión de la diversidad cultural.

A partir de esto, el estudio busca analizar cómo el laboratorio contribuyó al desarrollo de competencias interculturales en los maestros artistas en formación, mediante la aplicación de estrategias pedagógicas que fortalecen sus procesos educativos y promueven el diálogo intercultural en sus prácticas pedagógicas.

### **Problemática**

A pesar de los avances en el reconocimiento de la diversidad cultural en Colombia, persisten profundas problemáticas sociales, como la exclusión, el racismo, la desigualdad estructural, entre otras (Castro, 2009). Aunque se han promovido esfuerzos por atender estas realidades, los conflictos derivados de la diferencia continúan afectando de manera significativa a distintos sectores de la población, lo que hace necesario fortalecer estrategias que fomenten una convivencia más equitativa.

Bogotá, como capital del país, se ha consolidado en los últimos años como un punto de encuentro de diversas culturas, atrayendo a personas de distintos contextos en busca de mejores oportunidades debido a las condiciones políticas, económicas y sociales (Calderón, 2015). No obstante, la ciudad no siempre propicia espacios de diálogo intercultural, lo que ha dado lugar a dinámicas de discriminación, exclusión y barreras sociales que entorpecen la interacción entre los distintos grupos sociales. Esta situación también se refleja en las instituciones educativas, donde estudiantes diversos enfrentan obstáculos que limitan su integración y dificultan la construcción de un verdadero diálogo intercultural.

En el campo de la educación artística, estos desafíos evidencian la necesidad de integrar enfoques pedagógicos que reconozcan la diversidad y

promuevan una enseñanza crítica y reflexiva, pues no puede permanecer ajena a los problemas sociales contemporáneos, como la discriminación, la exclusión y la desigualdad. Sin embargo, la rigidez curricular y la falta de estrategias pedagógicas han dificultado la consolidación de un diálogo intercultural efectivo en el aula (Llerena, 2024).

Este panorama subraya la urgencia de formar profesores artistas que adopten pedagogías que reconozcan, valoren y potencien la diversidad, usándola como una herramienta educativa e incentivando el diálogo entre saberes. En este contexto, a través de la práctica pedagógica de algunos maestros artistas en formación que participaron en el «Laboratorio de Creación: Teatralidades Populares y Festivas: convergencias para una educación artística intercultural propia», se buscó comprender cómo el desarrollo de competencias interculturales influyó en su desempeño profesional.

En este sentido, el estudio se centra en analizar cómo estos maestros aplicaron las competencias interculturales desarrolladas en el laboratorio en sus prácticas pedagógicas, mediante la exploración de las estrategias utilizadas para promover diálogos interculturales en las aulas.

## **Metodología**

El proyecto «Laboratorio de creación: Teatralidades Populares y Festivas: convergencias para una educación artística intercultural propia» adoptó la investigación-creación como metodología, ya que esta permite la articulación de la práctica artística con la indagación académica. De esta manera, el laboratorio se configuró como un espacio de interacción entre la teoría y la práctica, al posicionar la educación artística como cimiento pedagógico fundamental para abordar la interculturalidad en la escuela.

En su desarrollo, el laboratorio se consolidó como un espacio dinámico y diverso en el que participaron maestros de teatro, danza y música, cuyo aporte permitió ampliar la comprensión del objeto de estudio y vincular el proceso con las realidades culturales del país. Los encuentros dieron paso a debates y ejercicios colectivos en los que se exploró cómo las manifestaciones festivas y carnavalescas podían integrarse en contextos educativos. Así, este espacio funcionó como un microcosmos social que permitió la interacción de distintas trayectorias artísticas y pedagógicas, que enriquecieron tanto la creación como la reflexión sobre la interculturalidad.

Las actividades desarrolladas en el laboratorio —el teatro, el carnaval y demás expresiones de las culturas populares— se consolidaron como herramientas pedagógicas y, a la vez, formas de exploración creativa que permitieron el diálogo intercultural y la construcción colectiva de

aprendizajes. En este sentido, centrar el laboratorio en las teatralidades populares y festivas respondió al propósito de reconocer el potencial educativo de las tradiciones, de fortalecer la valoración de la diversidad cultural y de resaltar la fiesta popular —y más específicamente el carnaval— como escenarios donde se recrean identidades y saberes propios que trascienden lo académico y lo formal.

La investigación se estructuró en dos componentes fundamentales.

El primero fue el laboratorio de creación, que sirvió como punto neurológico del proyecto. Los maestros artistas experimentaron, reflexionaron y construyeron estrategias pedagógicas aplicables a sus contextos educativos a partir de la indagación en conceptos clave como interculturalidad, multiculturalidad, diversidad cultural y pedagogía popular.

El segundo fue la recolección de datos, que buscó analizar cómo los participantes integraron las experiencias y aprendizajes del laboratorio en sus prácticas pedagógicas. Esta recolección se realizó a partir de dos técnicas: (i) grupo focal y (ii) entrevistas semiestructuradas.

El grupo focal reunió a siete participantes pertenecientes al Laboratorio de Creación interesados en compartir sus experiencias, lo que permitió explorar colectivamente las estrategias utilizadas, los retos enfrentados y las vivencias compartidas durante sus prácticas pedagógicas. Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a seis participantes, algunos de los cuales formaron parte del grupo focal y otros se vincularon posteriormente por interés en aportar. Estas entrevistas permitieron profundizar en sus experiencias particulares y en la forma en que abordaron la diversidad cultural desde su labor docente. Este estudio se centró en los estudiantes que realizaron su práctica pedagógica en Colombia, sin incluir a los dos participantes de intercambio, cuyo aporte se enmarcó en el laboratorio.

Para facilitar estas actividades, se diseñaron instrumentos de recolección de información que fueron evaluados y aprobados por expertos de la Universidad Antonio Nariño, lo que garantizó su pertinencia y validez para captar la complejidad del objeto de estudio (Llerena, 2024).

En el análisis de los datos recolectados se aplicó la técnica de triangulación de datos, que consistió en comparar la información obtenida a través de diferentes fuentes cualitativas para evaluar su coherencia y enriquecer la interpretación del fenómeno estudiado (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005). Se contrastaron las experiencias recopiladas en el grupo focal con las entrevistas individuales, y se organizaron sus respuestas según las categorías de análisis surgidas a partir de las preguntas originales de los instrumentos.

Este proceso permitió identificar convergencias y divergencias en las percepciones, lo que fortaleció la comprensión del tema investigado (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005). La triangulación contribuyó a reforzar la credibilidad de los resultados y a ampliar la perspectiva de análisis sobre el desarrollo de competencias interculturales en los maestros artistas en formación.

En la presentación de los resultados se utilizaron los apellidos reales de los participantes, quienes autorizaron su uso con fines académicos y de divulgación investigativa. Por otro lado, no se realizó una distinción por género. Así, el foco del análisis se centró en sus experiencias pedagógicas y en la construcción de estrategias interculturales.

## Resultados

### • **Reconocimiento de poblaciones diversas en el aula**

Durante el análisis de las entrevistas y del grupo focal, se evidenció que los maestros artistas en formación reconocieron múltiples formas de identificar las diversidades presentes en sus contextos de práctica pedagógica. En este sentido, los participantes lograron identificar diversidades étnicas y culturales, corporales, lingüísticas, socioeconómicas y de edades.

Para los participantes, las identidades se manifiestan en modos singulares de ser, sentir y habitar la escuela, en concordancia con las nociones trabajadas en el «Laboratorio de Creación: Teatralidades Populares y Festivas». Estas formas se vinculan con lo que Molano (2007) describe como un proceso de identificación que «encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias».

El reconocimiento de esta diversidad estuvo mediado por los conceptos trabajados en el Laboratorio que se abordaron en la práctica como herramientas para interpretar, reflexionar y transformar las situaciones encontradas en el aula. A lo largo del proceso, se generaron espacios significativos para la exploración y apropiación de nociones clave, como interculturalidad, diversidad y pedagogía popular, entre otras.

Estos aprendizajes resultaron fundamentales, y les permitieron reconocer las diferencias culturales y cuestionarse algunas relaciones de poder que han naturalizado desiguales en ámbitos culturales, cognitivos y sociales (Walsh, 2005). Además, les brindaron elementos para comprender y actuar frente a las realidades que emergieron en el contexto educativo.

Uno de los principales hallazgos fue la manera en que los maestros en formación interpretaron actitudes, formas de expresarse y modos de habitar el cuerpo como indicadores del origen cultural de los estudiantes.

Esto permitió que los participantes adaptaran sus estrategias pedagógicas para fortalecer espacios interculturales y de aprendizaje más equitativos.

Asimismo, la corporalidad emergió como un marcador clave de identidad cultural. Algunos maestros artistas en formación destacaron como el modo de caminar, el ritmo al hablar o las formas de moverse evidenciaban pertenencias regionales específicas, lo cual remite a los «aspectos de identidad compartidos por los miembros de una cultura que, tomados como un conjunto, los marca como distintos de los miembros de otras culturas» (Unesco, 2017).

Un caso significativo fue el de mujeres afrocolombianas identificadas por su cabello rizado y corporalidad, lo cual motivó una reflexión crítica sobre los riesgos de reforzar estereotipos y la importancia de desarrollar una mirada pedagógica respetuosa y contextualizada.

Los cuerpos tienen una cadencia, en el salón 302, no sé si ellos son del Pacífico o del Caribe, no les he preguntado específicamente, pero hay cuatro niños que tienen un acento, tienen una cadencia de caminar, al moverse, al reconocer la música y, digamos también, lo que decías, como que se ve mucho esa división (Parra, 2024)

La diversidad lingüística fue otro aspecto central. Se reportaron situaciones donde estudiantes no hablaban español como lengua materna, como en el caso de un niño hablante de lengua de la comunidad Emberá.

Cuando llegué a grado segundo estaba dictando una clase y un niño me miraba raro, como que no me entendía y yo como: ¿por qué ese chico me mira así? «Es que no te entiende porque no habla bien español». Y yo: ¿cómo así? y me dijeron: «Sí, es que él es migrante de los indígenas Emberá que llegaron a Bogotá y está apenas dominando el español, entonces no te entiende» (Joya, 2024).

Esta experiencia llevó a la maestra en formación a reflexionar profundamente sobre sus herramientas pedagógicas, lo que evidencia la necesidad urgente de implementar estrategias que garanticen la equidad comunicativa y el derecho a la educación de estudiantes indígenas o migrantes. Asimismo, le permitió reconocer los límites de su rol profesoral y reflexionar sobre la necesidad de una escuela que incorpore la diversidad, promoviendo una educación que valore y responda a la pluralidad lingüística y cultural en el aula (Barbero, 2002).

Todos los días me ponía a buscar cómo hablan estos niños, palabras para por lo menos decirle «Hola», y eso me cuestionó un montón y me conflictuó, porque yo decía: ¿qué estoy haciendo? ¿cómo es posible que esto pase y que los profesores no tengamos las capacidades de comunicarnos en estos casos? ¿qué pasa si me llega un

niño entonces que no puede hablar, que sea sordo o mudo y yo no sé cómo comunicarme? (Joya, 2024).

El encuentro con un estudiante hablante de lengua de la comunidad Emberá evidenció la necesidad de implementar estrategias orientadas a la interculturalidad, abriendo la posibilidad de repensar la enseñanza desde una pedagogía más humana, sensible y contextualizada.

Además, se evidenció diversidad en los rangos de edad entre estudiantes de un mismo grado, lo que generó retos para el diseño de actividades y la gestión de grupo. Uno de los maestros en formación señaló que, en algunos casos, los estudiantes de mayor edad tienden a desinteresarse por actividades consideradas «infantiles», aunque sí correspondan al nivel del curso, lo cual afectaba la dinámica grupal y requería ajustes metodológicos.

Centrándonos en la edad es un poco fuerte. Yo siento que es complicado relacionar a alguien de octavo que tiene aproximadamente 13 -14 años con alguien que tiene 16 años, es una gran influencia y se nota en su léxico, en su manera de ver las cosas, en su manera de recibir las actividades (Osorio, 2024).

Por último, los participantes evidenciaron diferencias socioeconómicas como otro factor que influía en la interacción entre estudiantes. Observaron comportamientos discriminatorios derivados del acceso desigual a recursos materiales, lo cual reflejó la necesidad de promover prácticas pedagógicas que fortalezcan el respeto, la empatía y la equidad dentro del aula. Estas percepciones dan cuenta que dinámicas de exclusión operan en función de cuestiones sociales, lo que coincide con lo propuesto por Walsh, quien destaca la integración como una vía fundamental para favorecer procesos de cohesión social en contextos marcados por la desigualdad (Walsh, 2005).

Sí se ve chicos con celulares muy caros o hijos de profesores, entonces como que de alguna manera eso los hace a ellos sentirse superiores a los demás y a tomarse atribuciones con los demás [...], hay chicos que vienen con los zapatos rotos, ese tipo de cosas, hay una discriminación y uno lo evidencia, es como una relación entre ellos (Osorio, 2024).

No obstante, si bien los maestros artistas en formación manifestaron disposición para reconocer la diversidad en el aula, sus relatos demuestran que este proceso de identificación no siempre resulta evidente ni directo. Algunos señalan que dicho reconocimiento solo se alcanza con el tiempo y que, aun así, no siempre es claro percibir las diferencias presentes entre los estudiantes.

Estas percepciones plantean la pregunta de si la interculturalidad debe trabajarse únicamente a partir de un reconocimiento explícito de la diversidad. Al respecto, Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad no debe entenderse como una respuesta a diferencias visibles, sino como un proyecto político, pedagógico y decolonial que orienta la práctica docente. De manera complementaria, Candau (2012) enfatiza que constituye una postura ética y pedagógica que debe asumirse en todo contexto educativo, independientemente de si las diferencias culturales son o no explícitas en el aula.

Asumir que esta mirada solo se activa al identificar las diferencias visibles puede derivar en una ruta reactiva o asistencialista, que limita su potencial transformador. En cambio, debe entenderse como una postura pedagógica de base, ética y crítica, que promueva la apertura, la escucha activa y el diálogo no solo frente a la alteridad, sino también ante las propias prácticas, privilegios y certezas (Mella, 2021; López, 2019).

Yo pienso que a veces es difícil porque no es como que tú veas una persona y digas: «Ay, esa persona es de ese lado por esas características o así». Entonces que yo dijera cómo puntualmente, no. O sea, como que es bastante difícil, no es sino hasta que uno se empieza a enfrentar como al curso que uno se da cuenta de que hay diversidad de personas (Vargas, 2024).

Los hallazgos de los maestros artistas en formación permiten reconocer que la diversidad en las escuelas implica involucrarse en la transformación de prácticas pedagógicas críticas e interculturales. Los profesores deben promover espacios donde el diálogo, el respeto y la equidad sean fundamentales en la labor educativa (Walsh, 2005).

- **Abordaje de la interculturalidad en el aula**

Los resultados muestran que los conceptos abordados en el Laboratorio brindaron a los maestros artistas en formación herramientas para diseñar estrategias pedagógicas aplicadas en sus prácticas. Estas estrategias, relacionadas tanto con lo aprendido en el laboratorio como con saberes previos construidos durante su formación como licenciados, integraron la creación artística con las necesidades de sus contextos escolares.

Entre las estrategias más relevantes se destacan los juegos teatrales, utilizados para fomentar la confianza, la exploración del cuerpo y el reconocimiento de las diferencias sin temor al juicio o la burla, reconociendo el cuerpo como un territorio desde el cual se expresan la identidad, las emociones y las historias de vida.

En este sentido, los maestros artistas en formación mencionaron algunas dinámicas que permitieron materializar este propósito. Entre estas se encuentran ejercicios de calentamiento y transformación corporal a partir de imaginarios de la fantasía (zombis o monstruos) y de la vida cotidiana. Estas propuestas abrieron espacios de juego con la corporeidad y propiciaron la creación de personajes que facilitaron la reflexión sobre cómo se perciben y representan distintos roles sociales. Así, se promovió un diálogo implícito en torno a la identidad, la percepción del otro y la expresión emocional, en consonancia con la perspectiva de interculturalidad funcional propuesta por Walsh (2005), que plantea la necesidad de fomentar la convivencia, el reconocimiento mutuo y la tolerancia desde la práctica pedagógica.

Entonces siento que, desde las prácticas, desde los juegos teatrales, es una manera un poco fácil, se podría decir, de identificar eso, cómo lo ven ellos, cómo ven ellos al resto de la sociedad, de qué manera lo asocian o cómo se reflejan a sí mismos, ¿no? O sus familiares (Joya y Osorio 2024).

La música cumplió una función de mediación cultural, especialmente durante los primeros encuentros. Su uso se centró en canciones conocidas o propias de ciertas regiones, lo que generó un punto de conexión común entre los estudiantes. Por ejemplo, se trabajaron rondas y mezclas contemporáneas como «El Caballito» de Carlos Vives, que resultaron familiares y motivantes, lo que favoreció la participación y el reconocimiento de elementos tradicionales en diálogo con lo actual. Otros maestros artistas en formación recurrieron a géneros urbanos cercanos a los jóvenes, como el dance hall, para luego devolverlos a lo afro y a ritmos propios como el mapalé, mostrando cómo lo moderno tiene raíces en prácticas culturales ancestrales.

En este sentido, estas experiencias hicieron de la música un recurso pedagógico que, además de motivar, propició el reconocimiento de raíces compartidas y el fortalecimiento del diálogo intercultural en el aula. Como lo señala Bernabé (2016), la música actúa como un lenguaje común que trasciende las diferencias culturales, facilitando que personas de diversos orígenes se sientan vinculadas e identificadas con determinadas melodías.

En uno de los ejercicios estábamos actuando por escenas y pedí que comenzaran a cantar una canción. Un chico fue el que más cantó y se robó el *show* de la clase, siento que en este momento el arte, por decirlo así, una parte de la fiesta popular, que es la música, ayudó para que esta situación de invalidación indirecta que se estaba presentando mejorara (Osorio, 2024).

La danza y la expresión corporal también jugaron un papel fundamental al abrir caminos alternativos de comunicación. A través del movimiento, los estudiantes tuvieron la posibilidad de expresar sus ideas y sentimientos de formas distintas a las habituales, lo que permitió visibilizar otras formas de pensamiento y creatividad que contribuyeron a la construcción de espacios más equitativos, donde se reconocieran las diversas maneras de comunicarse y de participar.

Estas experiencias se concretaron en estrategias pedagógicas que vincularon la danza con la diversidad cultural y social presente en el aula. La narración desde el movimiento permitió recrear mitos y leyendas a través del cuerpo, que integraron la creatividad de los estudiantes con relatos de tradición. Asimismo, el trabajo con la cadencia de la cumbia se orientó a la vivencia del ritmo y al acompañamiento mutuo, fortaleciendo la cooperación entre compañeros. De igual modo, la exploración de distintas corporalidades se planteó como estrategia para reconocer y legitimar las múltiples formas de moverse, lo que abrió la posibilidad de comprender la diversidad como un valor en sí mismo dentro de los procesos pedagógicos y aportó a la construcción de una educación intercultural desde el cuerpo.

El teatro fue integrado como lenguaje pedagógico para representar tensiones sociales, diferencias culturales y conflictos cotidianos. Los escenarios creados se convirtieron en espacios simbólicos para la reflexión, donde los estudiantes pudieron explorar sus identidades, comprender al otro y ensayar nuevas formas de convivencia. En este contexto, el teatro se consolida como una herramienta propia de la educación artística que promueve la reflexión crítica y la interacción social, que facilitan procesos de transformación personal y colectiva (Sosa, 2021).

Las estrategias incluyeron el juego de roles y la representación de lo cotidiano, que permitieron cuestionar estereotipos y visibilizar contextos culturales cercanos. Una experiencia clave fue el uso del teatro foro, inspirado en el teatro del oprimido propuesto por Boal, donde los estudiantes partieron de situaciones vividas en su institución educativa para problematizar desigualdades y exclusiones (Boal, 2002). Al involucrarse activamente en la transformación de las escenas, propusieron alternativas frente a opresiones relacionadas con el género, el estatus social o las ideologías. De esta manera, el teatro se convirtió en un medio para ensayar colectivamente otras formas de relación y fortalecer una mirada intercultural crítica.

A partir del teatro yo siento que se puede lograr una cierta comunidad, por decirlo así, en la que todos están en igualdad de condiciones,

en la que nunca nadie se burla del otro por cualquier tipo de diferencia [...] o por algún ejercicio de teatro que pueda ser gracioso (Pinzón, 2024).

El trabajo colaborativo fue otra estrategia clave. Los maestros artistas en formación promovieron actividades grupales que permitieron reconocer y valorar las habilidades propias y ajenas, y ello destacó la singularidad de cada estudiante. Sigliano y Gentile (2006) definen el trabajo colaborativo como un proceso de construcción en el que las ideas se transforman a partir del intercambio con los otros, manteniéndose abiertos a la indagación y al aprendizaje compartido. Bajo esta perspectiva, los practicantes buscaron crear espacios en los que todos los estudiantes se sintieran en igualdad de condiciones, al aceptar la diferencia y reconocer que cada uno es valioso y capaz dentro del aula.

El trabajar en equipo, todas las clases trabajamos en grupo, entonces digamos que sí incentivo mucho a eso, que los chicos se acepten sus diferencias y trabajen con lo que tienen y como son ellos mismos (Ávila, 2024)

De igual manera, la comunicación cercana con los estudiantes se consolidó como una herramienta clave en el abordaje de la interculturalidad. Escuchar activamente, preguntar por los intereses de los estudiantes y adaptar las propuestas pedagógicas a sus contextos particulares fortaleció la construcción de un ambiente de confianza y apertura, lo que facilita procesos de aprendizaje más situados y significativos.

Entonces ellos nos hablaban de cosas que hay en el barrio, cosas que viven en el colegio, de cosas que vivían en su casa. Eso nos permite acercarnos un poquito más a lo que es esa popularidad, a lo normal, a su historia diaria (Ávila, 2024).

Asimismo, algunos maestros en formación mencionaron haber incorporado temas relacionados con el carnaval como parte de sus clases. Festividades como el Carnaval de Barranquilla o el Carnaval de Blancos y Negros fueron abordadas como temas centrales, permitiendo conectar los conocimientos previos de los estudiantes con sus vivencias propias. Esta integración favoreció un diálogo intercultural desde lo festivo, donde la celebración se convirtió en un puente entre experiencias diversas.

Cabe resaltar que, aunque los maestros artistas en formación mostraron interés por incorporar la interculturalidad en sus prácticas, varios son conscientes de que los conceptos trabajados en el Laboratorio de Creación no se trasladaron explícitamente al aula. Esta no implementación se dio por varios motivos, como la percepción de una aparente homogeneidad

cultural entre los estudiantes o por la dificultad de encontrar momentos propicios para introducir estos temas.

Es un poco complicado porque en el colegio, en el contexto en el que habito, generalmente en prácticas, no hay diversidad étnica ni nada por ese estilo regional, sino la mayoría de los chicos, siempre casi todos, son de Bogotá. Entonces, digamos que, en cuanto a esos temas, no los he manejado como tal (Pinzón, 2024).

Este tipo de experiencias sugieren que el abordaje de la interculturalidad en el aula requiere tiempo, sensibilidad y una lectura constante del contexto. También señalan que, aunque la intención pedagógica existe, su puesta en práctica enfrenta tensiones relacionadas con las dinámicas escolares y la falta de formación continua en estos temas.

Todas estas estrategias respondieron al deseo de construir espacios pedagógicos interculturales, donde la diversidad se percibiera como una posibilidad para el encuentro y el aprendizaje. Las artes escénicas funcionaron como un lenguaje común en el que el cuerpo, la palabra, el sonido y el movimiento se entrelazaron para crear experiencias significativas que permitieron a los estudiantes reconocerse entre sí, convivir con la diferencia y construir comunidad en el aula.

- **Trabajo de un pensamiento crítico intercultural**

El desarrollo del pensamiento crítico en torno a la interculturalidad emergió como un eje transversal en las prácticas pedagógicas de los maestros artistas en formación. A partir de los espacios formativos del «Laboratorio de Creación: Teatralidades Populares y Festivas», los participantes manifestaron haber fortalecido su capacidad de reflexión frente a las realidades culturales propias y ajenas, así como su compromiso con una educación más equitativa e inclusiva. Esto da cuenta del propósito del laboratorio de creación, cuya postura responde a una visión ética y política del trabajo pedagógico, donde la educación intercultural crítica es entendida como «una apuesta política, ética y epistemológica por la construcción de otro tipo de sociedad, otra forma de poder, de conocimiento, de vida» (Walsh, 2010).

Durante el análisis del grupo focal y las entrevistas, se evidenció que los maestros en formación identificaron la necesidad de que la escuela promueva una educación intercultural capaz de formar ciudadanos críticos, conscientes de las diferencias y respetuosos de la diversidad. Las constantes tensiones y conflictos derivados de la convivencia entre estudiantes con identidades, trayectorias y valores distintos fueron reconocidas como oportunidades pedagógicas para fomentar el diálogo y cuestionar

prejuicios. Como señala López (2019), «el conflicto en contextos interculturales no debe evitarse sino asumirse como un momento pedagógico privilegiado para aprender a convivir».

Mil veces sí, siempre te voy a decir mil veces sí porque lastimosamente en las prácticas también uno se da cuenta de que los jóvenes entre ellos no pueden convivir. Hay culturas, miniculturas que chocan mucho. Entonces, como maestra artista en formación, lo ideal es entrar a trabajar con estas miniculturas que se pueden dar en cada estudiante y trabajar esa interculturalidad (Palencia, 2024).

Desde esta perspectiva, los maestros artistas en formación son conscientes de que los estudiantes muchas veces no entienden las dinámicas interculturales de su cotidianidad y que, por lo tanto, los profesores deben propiciar esa conciencia a través de procesos pedagógicos sensibles a la diversidad. Algunos de los participantes hacen un llamado a ampliar las percepciones de los estudiantes sobre el mundo, abriendo espacios para la escucha, la reflexión y el reconocimiento del otro como legítimo en su diferencia.

La interculturalidad es algo que ya está, pero que la gente de alguna manera no es consciente de eso. Los estudiantes no entienden mucho ese concepto como tal, pero yo siento que sí es importante conscientizarlos y darles charlas, iniciando porque ellos entiendan y reconozcan que todos estamos aquí y somos diferentes (Osorio, 2024).

El pensamiento crítico intercultural fue concebido por los participantes como una herramienta para desnaturalizar prácticas de exclusión, estereotipos y discursos de poder que se reproducen cotidianamente en los espacios escolares, en línea con Walsh, quien lo postula como un punto de partida de la interculturalidad crítica (2010). En ese sentido, las estrategias pedagógicas implementadas buscaron abrir espacios de discusión y reflexión, donde los estudiantes pudieran expresar sus experiencias, puntos de vista y preocupaciones sin temor al juicio o la burla.

Entre estas estrategias, se destacó la visibilización de intereses y vivencias personales como punto de partida para generar debates sobre temas relevantes como el género, la diversidad sexual, el medioambiente y las desigualdades sociales. Esta metodología promovió la construcción de aprendizajes colectivos y el reconocimiento del aula como un espacio legítimo para pensar críticamente la realidad.

Es importante señalar que el trabajo en el laboratorio de creación fortaleció en los maestros en formación la capacidad para formar públicos críticos, dado que en sus procesos de prácticas trabajaron con los estudiantes para reflexionar desde una mirada crítica, respetuosa y empática

sobre el trabajo de sus compañeros. A través del diálogo y la retroalimentación, se fortalecieron habilidades para la comunicación asertiva y la convivencia democrática.

El uso del performance<sup>3</sup> fue otra herramienta significativa para visibilizar problemáticas actuales como el calentamiento global, la deshumanización y la falta de empatía. A través de estas representaciones, se buscó movilizar la sensibilidad de los estudiantes y generar reflexiones duraderas sobre temas que los afectan directamente.

Finalmente, se identificó que el trabajo en danza tradicional y otras expresiones culturales permitió promover la cooperación y el respeto por las diferencias. Estas actividades propiciaron la eliminación de prácticas discriminatorias en el aula, como las burlas, y fomentaron un sentido de comunidad más sólido y respetuoso. En este sentido, «educar en la diversidad no consiste en tolerar lo diferente, sino en transformar nuestras propias certezas para convivir desde el reconocimiento del otro» (López, 2019).

En conjunto, estas acciones permitieron a los maestros artistas ejercer su rol como agentes de transformación social, al promover prácticas pedagógicas interculturales que reconocen la diversidad como fuente de aprendizaje, justicia y creatividad. Desde una mirada crítica, la labor docente fue entendida por los maestros en formación como un acto de compromiso y transformación por una convivencia basada en el reconocimiento del otro.

- **Elementos de la fiesta popular y el carnaval para la construcción de identidad**

El análisis de los datos recolectados mediante las entrevistas y el grupo focal evidenció que, en sus prácticas pedagógicas artísticas, los maestros artistas en formación integraron elementos que experimentaron en el «Laboratorio de Creación: Teatralidades Populares y Festivas», particularmente aquellos relacionados con la fiesta popular y el carnaval. Se identificaron elementos que aportan a la identidad como el trabajo colaborativo, la creación colectiva, la música, la danza, los modismos, la comida popular, entre otros.

La creación colectiva emergió como un eje fundamental para la construcción de identidad dentro del aula, generando un espacio «donde el intercambio cooperativo entre pares permita compartir y poner en común

---

<sup>3</sup> Actividad artística basada en la improvisación y el contacto directo con los espectadores (RAE, s. f.).

la variedad de talentos presente en el aula» (Stigliano y Gentile, 2006). Las actividades en la escuela se desarrollaron a partir del convivio con el otro, aspecto central del carnaval, donde todos participan sin distinción de origen. En este proceso, se promovió el trabajo colaborativo con el propósito de fomentar un sentido de pertenencia y comunidad, donde cada estudiante aportara desde su singularidad y valorara las contribuciones de los otros.

Asimismo, al acercarse a los elementos identitarios de sus estudiantes, los maestros artistas en formación lograron establecer relaciones desde aquello que les era familiar y cotidiano, como las rondas y la música actual. Al adaptar sus prácticas a los intereses del grupo, se favoreció el reconocimiento mutuo y el interés por lo que allí acontecía, y ello permitió que emergiera una identidad cultural tejida desde la diferencia.

La fiesta popular y el carnaval se abordaron como escenarios donde lo tradicional y lo contemporáneo se articulan. Esto hizo posible que los estudiantes se reconocieran en prácticas culturales vivas y actuales, resignificando lo festivo como una posibilidad pedagógica y artística vigente. Bajtín (2007) menciona que la fiesta es un escenario de celebración diversa que exemplifica la interculturalidad al reunir a personas diversas, lo que permite visibilizar procesos de transformación social.

En este proceso, algunos maestros artistas incorporaron juegos teatrales que incluían modismos y referencias a comidas tradicionales propias de los estudiantes, y abrieron un espacio para explorar lo popular como territorio de encuentro. En particular, el uso de dichos populares cobró fuerza como estrategia pedagógica que permitió que los estudiantes relacionaran sus vivencias con expresiones lingüísticas de distintas regiones del país. Esta apuesta generó reconocimiento y curiosidad entre los participantes, promoviendo una comprensión más amplia y sentida de la diversidad cultural, fortaleciendo el valor de las raíces individuales y colectivas.

Además, convivir con el otro —esencia de la fiesta popular— fue trabajado por los maestros artistas en formación como parte esencial de sus prácticas pedagógicas. Se propiciaron espacios donde sus estudiantes compartieron sus saberes previos y aprendieron unos de otros, reconociendo el valor del diálogo como parte del proceso formativo. Esta dinámica, en sintonía con el espíritu festivo, resignificó lo popular como fuente válida de conocimiento y como punto de partida para la creación artística situada y espacio desde donde explorar la interculturalidad.

De igual manera, aunque el laboratorio propuso integrar las teatralidades festivas como vía para fortalecer el reconocimiento cultural, no todos

los maestros artistas en formación lograron incorporar estos elementos. Algunos de los participantes aclaran que la ausencia de estos elementos en su práctica pedagógica no fue por falta de interés, sino que dependieron de los contenidos escolares y las condiciones del espacio educativo.

Yo creo que no logré llegar a ningún acercamiento a la festividad o algún tipo de esos temas. No recuerdo, pero yo creo que fue más por los temas abordados en clase, porque también yo trabajo en el área de teatro de otra forma. No siento que logré llegar a trabajar ese tema (Pinzón, 2024).

En conjunto, estos elementos posicionaron a la fiesta popular y al carnaval no solo como referentes culturales, sino como herramientas pedagógicas para construir identidad desde el reconocimiento, el respeto y el encuentro con la diferencia. De esta manera, lo festivo se convirtió en una experiencia formativa que fortaleció el sentido de pertenencia, promovió el aprendizaje colectivo y consolidó la identidad desde la diversidad.

- **Aprendizajes construidos por los Maestros Artistas en Formación**

El análisis de las entrevistas y del grupo focal evidenció que los maestros artistas en formación construyeron aprendizajes significativos en el «Laboratorio de Creación: Teatralidades Populares y Festivas», donde el cruce entre artes escénicas e interculturalidad propició transformaciones tanto en la labor pedagógica como en lo personal. Estos saberes abarcaron desde el reconocimiento crítico de la diferencia hasta la incorporación de herramientas y estrategias pedagógicas para contextos escolares diversos. En línea con Walsh (2010), este tipo de formación requiere partir de la realidad concreta y de los saberes que allí se generan, lo que posibilita una reflexión situada que resignifica la experiencia docente.

Uno de los aprendizajes que más comentaron haber construido fue el reconocimiento de la diferencia como valor pedagógico. Los participantes afirmaron haber vivido procesos de sensibilización frente a las múltiples formas de diversidad presentes en sus aulas de práctica (étnica, lingüística, corporal, generacional, entre otras). Este reconocimiento no solo implicó una mirada más empática hacia sus estudiantes, sino también una autocrítica respecto a prejuicios previamente naturalizados:

Primero me ha sensibilizado, porque para mí era un tema que normalmente no era tan cotidiano, como que yo invalidaba a varias personas o no entendía o no reconocía en su totalidad como su manera de identificarse, pero indirectamente. Entonces investigar y estar en el laboratorio y todo este proceso primero me ayudó a entenderlo de una manera más consciente, con más criterio para el día de mañana yo en mi aula practicarlo (Osorio, 2024).

Además, los participantes destacaron el valor del aprendizaje dialógico, y reconocieron que la enseñanza no se reduce a la transmisión unidireccional de contenidos, sino que se construye desde la reciprocidad. Eso, según Walsh (2010), implica una pedagogía basada en la experiencia, el habla, la participación y el cuestionamiento constante de la realidad. Es así como los estudiantes fueron reconocidos como portadores de saberes significativos, cuyas experiencias contribuyeron a la transformación del propio rol docente:

A mí me quedó que los chicos también pueden enseñarle a uno. O sea, ya que nosotros somos docentes, tenemos los estudios, tenemos bases y algo que me quedó bastante es que ellos también hacen un aporte significativo a nuestra experiencia (Quijano, 2024).

Estos aprendizajes evidencian una transformación pedagógica que va más allá de lo técnico-instrumental. Los maestros artistas en formación resignificaron sus prácticas como procesos relationales, éticos y culturalmente situados, en los que el arte funciona como medio de reconocimiento mutuo y de construcción colectiva de sentido. La interculturalidad, lejos de ser un concepto abstracto, fue asumida como un principio pedagógico que permea las decisiones cotidianas en el aula.

Siento que ha sido muy importante siempre la escucha y la observación, saber escuchar a los estudiantes. Es muy bonito porque ellos te cuentan de dónde son, qué ha pasado con sus vidas y eso te aporta un montón para los procesos de las clases. Entonces eso es lo que reflexionó cada día que salgo de los colegios o cuando estoy en el aula, y digo como es la importancia de que todos nos conozcamos, que todos nos escuchemos (Joya, 2024).

Los maestros artistas en formación fueron conscientes de que los aprendizajes construidos se dieron durante el desarrollo del laboratorio de creación. Sin embargo, resaltan que dentro de su proceso formativo universitario se deberían generar espacios propicios para el intercambio cultural, la reflexión situada y el reconocimiento de las diferencias. Así lo señalaron algunos participantes, quienes reconocieron que el laboratorio fue un espacio único, pero también señalaron que procesos como este deberían tener mayor presencia en la formación artística.

Pues yo siento que en la carrera de pronto lo que hace falta es precisamente el proceso que se vivió hace poco y fue el laboratorio [...] los que estuvimos en el proceso. Para nosotros fue como «wow», en serio, lo entendimos completamente, entendí la interculturalidad. Entonces yo sí diría que más procesos donde realmente haya un intercambio, no solamente se quede en exposiciones, pero sí siento que un espacio donde, así como lo mismo del carnaval, quien lo vive es quien lo goza (Osorio, 2024).

De igual forma, varios maestros en formación proponen que la interculturalidad debiese ser trabajada desde los primeros semestres de las licenciaturas. Mencionan que esos espacios donde se trabaje la interculturalidad, desde sus perspectivas, pueden reforzarse desde el teatro y la danza tradicional.

Desde los primeros montajes de folclor, ¿por qué no? [...] Si los conceptos ellos los tratan muy de forma inconsciente, pues démosle nombre. Igual fortalecer los espacios teatrales va a ayudar muchísimo, todo se puede contar por medio del teatro (Joya y Ávila, 2024).

Finalmente, la práctica pedagógica fue entendida como un vehículo de apertura y transformación. En este sentido, el laboratorio propició aprendizajes que ampliaron la mirada pedagógica y posibilitaron nuevas formas de vinculación con lo diverso, lo sensible y lo colectivo. De igual manera, los testimonios sugieren que la universidad, como escenario de formación inicial, puede y debe profundizar estos caminos.

## Conclusiones

La presente investigación evidenció la relevancia de la enseñanza de la interculturalidad en la formación de los maestros artistas, particularmente a través de experiencias situadas como el «Laboratorio de Creación: Teatralidades Populares y Festivas». Este espacio posibilitó el reconocimiento de la diversidad cultural presente en los contextos escolares y el desarrollo de estrategias pedagógicas sensibles a las realidades de los estudiantes, especialmente en contextos marcados por desigualdades estructurales, exclusión y discriminación.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la capacidad de los participantes para identificar múltiples dimensiones de la diversidad —língüísticas, corporales, socioeconómicas, etarias y culturales— y adaptar sus estrategias pedagógicas en función de estas diferencias.

El reconocimiento de las identidades estudiantiles no se limitó a lo étnico o regional, sino que incluyó elementos como el acento, el lenguaje corporal, las prácticas culturales cotidianas y las trayectorias personales. Esta lectura compleja del aula permitió resignificar la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje colectivo y no como un obstáculo.

Asimismo, se constató que el arte, en particular las artes escénicas, funcionó como un medio eficaz para promover el diálogo intercultural. El teatro, la música, la danza, las rondas infantiles y los juegos teatrales sirvieron como lenguajes pedagógicos capaces de abrir espacios de encuentro, expresión y reconocimiento mutuo.

La incorporación de elementos de la fiesta popular y el carnaval enriqueció las prácticas pedagógicas de los maestros en formación, al permitir el cruce entre lo tradicional y lo contemporáneo, lo ritual y lo cotidiano. Estas expresiones fueron resignificadas como territorios de creación, celebración y construcción de identidad, donde se reconocieron saberes populares, prácticas culturales vivas y formas de habitar el mundo desde la diferencia. En este contexto, el aula se convirtió en un espacio para celebrar la heterogeneidad y para generar experiencias de aprendizaje desde la comunión, la corporeidad y la colectividad.

Un aporte significativo fue el reconocimiento de las tensiones que enfrentaron los maestros artistas en formación al intentar llevar propuestas pedagógicas interculturales a distintos contextos escolares. Estas tensiones, lejos de ser obstáculos, se convirtieron en puntos de partida para transformar sus prácticas docentes y generar estrategias pedagógicas situadas, colaborativas y afectivas.

Otro aporte clave fue el fortalecimiento del pensamiento crítico intercultural como eje transversal del quehacer docente. A través de la reflexión constante, los participantes problematizaron discursos hegemónicos, identificaron prácticas discriminatorias y generaron propuestas pedagógicas contextualizadas su realidad.

La experiencia del laboratorio consolidó en los maestros artistas en formación una ética de la escucha, del respeto y del reconocimiento del otro como legítimo portador de saberes. Las estrategias desarrolladas —como el trabajo colaborativo, la comunicación cercana, el uso de contenidos artísticos situados y la construcción de públicos críticos— evidenciaron una pedagogía intercultural comprometida con la inclusión, la creatividad y la dignidad humana.

Finalmente, la diversidad de voces y experiencias recogidas en esta investigación mostró que no existe una única forma de hacer educación intercultural, sino múltiples caminos posibles que se construyen desde el vínculo, la sensibilidad y el diálogo con los contextos.

En conjunto, los hallazgos de esta investigación reafirman que la educación intercultural en el campo de las artes escénicas no debe limitarse al reconocimiento pasivo de la diversidad, sino que debe orientar transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas. La interculturalidad, vivida desde el arte, se constituye en una herramienta epistemológica, política y ética para repensar la escuela como espacio de encuentro, creación y justicia cultural.

## **Contribución de autoría**

Mariana Pita Puerto participó de las fases de conceptualización, curación de datos, análisis de datos, investigación, visualización y redacción del borrador original.

Francisco Alexander Llerena Avendaño participó de las fases de conceptualización, metodología, administración de proyecto, supervisión, validación, y redacción, revisión y edición.

## **Fuente de financiamiento**

Autofinanciado.

## **Potenciales conflictos de interés**

Ninguno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2024). Documento Grupos Étnicos en el Territorio.
- Bajtín, M. (2007). La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais. Alianza.
- Barbero, J. C. G. M. (2002). Más cerca que lejos: Una propuesta Intercultural a través de la Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, (14), 49-64.
- Benavides, M. O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bernabé Villodre, M. del M. (2016). La comunicación intercultural a través de la música. Espiral. *Cuadernos del profesorado*, 5(10), 87-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4989968>
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. (2.ª ed.). Alba.
- Calderón Rojas, A. P. (2015). *Análisis discursivo a la política educativa en la ciudad de Bogotá: una mirada desde la interculturalidad*. (Dissertación doctoral dissertation, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia).
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Castro Suárez, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. Memorias. *Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, 10, pp. 358-375. <https://www.redalyc.org/pdf/855/85511597013.pdf>
- Hervis, E. E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 355-377. <https://www.redalyc.org/journal/447/44758530016/html/>
- Hidalgo Hernández, V. (2017). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarragonensis*, 1, 75-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3564558>
- Julca Guerrero, F., Nivin Vargas, L., Castro Menacho, K. y Vera Gutiérrez, V. (2023). Inclusión social y cultural en la educación universitaria en Áncash (Perú). *Desde el Sur*, 15(2), e0030. <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/1405/1139>
- López Miguel, A., (2019). El reconocimiento de las diferencias del otro para construir paz en el aula. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, (8), 81-93.
- Llerena, F. y Parga, H. (2024). Coordenadas de la fiesta popular para una

educación artística propia. *Sinergia Académica*, 7(Especial 4), 66-78.

Mato, D. (2018). Diversidad cultural e interculturalidad en la III Conferencia Regional de Educación Superior - CRES 2018. *Integración y Conocimiento*, 7(2), 37-61. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/95507>

Mella, P. (2021). La interculturalidad en el giro decolonial. Utopía y praxis Latinoamericana: *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, (93), 242-254.

Molano L., O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69-84. <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

Silva, M. A. da y Ojima, R. (2022). Crises, dinâmicas e complexidades na migração latino-americana contemporânea: uma análise de Vidas em movimento: migración en América Latina. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 39, 1-5. <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0217>

Sosa Castillo, S. G. y Mijangos Noh, J. C. (2021). Educación y teatro popular en América Latina: una sistematización de experiencias de 2000 a 2020. *Enfoques Educacionales*, 18(2), 16-43.

Stigliano, D. y Gentil, D. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro*. Novedades Educativas.

Villamil, E. (2 de enero de 2022). Con servicios integrales, Bogotá priorizó atención a población migrante en 2021 <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/integracion-social/en-2021-distrito-priorizo-la-atencion-de-poblacion-migrante-en-bogota>

Walsh, C. (2005). La interculturalidad en educación. Ministerio de Educación y Unicef. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3310>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181.

**Mariana Pita Puerto** es bailarina, actriz e investigadora. Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Antonio Nariño (UAN). Integrante del Semillero de Investigación Siembra y del Grupo de Investigación Didáctica de las Artes Escénicas. Trabajó en diversas producciones investigativas y artísticas interdisciplinares de la UAN.

**Francisco Alexander Llerena Avendaño** es actor, director, dramaturgo,

investigador y profesor de teatro. Doctor en Educación (UAN), magíster en Escrituras Creativas (UNAL), especialista en Docencia Universitaria (USB) y maestro en Artes Escénicas (ASAB-UD). Desde 1999 integra Polymnia Teatro como creador, investigador y gestor. Desde 2014 dirige el Departamento de Artes Escénicas de la UAN. Su investigación-creación le ha otorgado categoría de investigador asociado y reconocimiento como par evaluador de Minciencias.

*Recepción: 11/6/2025*

*Aceptación: 2/9/2025*