

Pedagogy of the Assessed: Theatre of the Oppressed as participatory research method to interrogate the impact of assessment in the intercultural classroom

Pedagogy of the Assessed: Teatro do Oprimido como método de pesquisa participativa para interrogar o impacto da avaliação na sala de aula intercultural

Pedagogy of the Assessed: El Teatro del Oprimido como método de investigación participativa para cuestionar el impacto de la evaluación en el aula intercultural

Alexander Black*, Yesenia Bautista Ortiz & César Eduardo Jiménez Pérez

Language Faculty, Autonomous University of Benito Juárez in Oaxaca (UABJO), Mexico.

Abstract

This study set out to use arts-based methods to visibilize student experiences of coloniality and racism in language assessment practices at a public university in Oaxaca, Mexico. We situate coloniality and racialization within this uniquely diverse Afro-Indigenous context. We justify and contextualize our chosen research paradigms: Participatory Action Research and Critical Ethnography. We then detail the calls for action to which our study responds in order to disrupt the coloniality of both teaching and assessment in Higher Education in Oaxaca. Student- and teacher-researchers adopted three creative practices grounded in critical pedagogies: (1) black-out poetry; (2) image theatre; and, (3) forum theatre. This six-session workshop concluded with a theatre-forum, a piece of immersive, participatory theatre based on a fictionalized account of students' shared, embodied experiences of racialization and coloniality in relation to language teaching and assessment. We provide a brief description of both the play and subsequent forum, followed by a group reflection provided by teacher-researchers. Our conclusion identifies further useful directions for assessment-oriented research and interventions, as well as evaluating the efficacy of arts-based modes of inquiry.

Keywords: language assessment, critical pedagogy, Theatre of the Oppressed, higher education, Oaxaca

Resumo

Este estudo propôs-se utilizar métodos baseados nas artes para visibilizar as experiências estudantis de colonialidade e racismo nas práticas de avaliação linguística numa universidade pública em Oaxaca, México. Situamos a colonialidade e a racialização dentro deste contexto afro-indígena singularmente diverso. Justificamos e contextualizamos os paradigmas de investigação que escolhemos: Investigação-Ação Participativa e Etnografia Crítica. Em seguida, detalhamos os apelos à ação a que o nosso estudo responde, a fim de romper a colonialidade tanto do ensino como da avaliação no Ensino Superior em Oaxaca. Os/As estudantes e professores-investigadores/as adotaram três práticas criativas baseadas em pedagogias críticas: (1) poesia *black-out*; (2) teatro de imagens; e (3) teatro-fórum. Este *workshop* de seis sessões terminou com um teatro-fórum, uma peça de teatro imersiva e participativa baseada num relato ficcionado das experiências compartilhadas e corporizadas de racialização e colonialidade dos/as alunos/as em relação ao ensino e à avaliação das línguas. Apresentamos uma breve descrição da peça e do fórum subsequente, seguida de uma reflexão de grupo apresentada pelos/as professores-investigadores/as. A nossa conclusão identifica outras direções

* Correspondence: alexander.laurence.black@gmail.com

úteis para a investigação e intervenções orientadas para a avaliação, bem como para a avaliação da eficácia dos modos de investigação baseados nas artes.

Palavras-chave: avaliação linguística, pedagogia crítica, Teatro do Oprimido, ensino superior, Oaxaca

Resumen

Este estudio se propuso utilizar métodos basados en las artes para visibilizar las experiencias estudiantiles de colonialidad y racismo en las prácticas de evaluación lingüística en una universidad pública de Oaxaca, México. Situamos la colonialidad y la racialización dentro de este contexto afro-indígena singularmente diverso. Justificamos y contextualizamos los paradigmas de investigación elegidos: Investigación Acción Participativa y Etnografía Crítica. Luego detallamos los llamados a la acción a los que responde nuestro estudio para interrumpir la colonialidad tanto de la enseñanza como de la evaluación en la Educación Superior en Oaxaca. Los/Las estudiantes y profesores-investigadores/as adoptaron tres prácticas creativas basadas en pedagogías críticas: (1) poesía *blackout*; (2) teatro imagen; y, (3) teatro foro. Este taller de seis sesiones concluyó con un teatro-foro, una pieza de teatro inmersivo y participativo basada en un relato ficticio de las experiencias compartidas y encarnadas de racialización y colonialidad de los/las estudiantes en relación con la enseñanza y evaluación de lenguas. Presentamos una breve descripción tanto de la obra como del foro posterior, seguida de una reflexión de grupo aportada por los/las profesores-investigadores/as. A modo de conclusión, se señalan otras direcciones útiles para la investigación y las intervenciones orientadas a la evaluación, así como para evaluar la eficacia de los modos de indagación basados en las artes.

Palabras clave: evaluación lingüística, pedagogía crítica, Teatro del Oprimido, educación superior, Oaxaca

Building on 500 years of resistance to colonialism and white supremacy

This arts-based case study considers the impact of language assessment practices in public universities in the state of Oaxaca, Mexico. We begin by briefly historicizing and contextualizing the concepts of ‘coloniality’ and ‘decoloniality’ in Latin America before analyzing their relationship to race and educational praxis. We thus underline specific tensions, resistances, and possibilities within and without our institution before discussing the study itself.

Decoloniality is conceptually rooted in Latin America. Its first recorded coinage in 1822 by Peruvian José Sánchez Carrión differs fundamentally from its use today in other hemispheres. Carrión insisted on going beyond simply “the material act of no longer belonging to a former metropolis” and instead seek “to decolonize our customs; to maximise our enlightenment” (p. 53). The term ‘post-coloniality’ can then be said to reference political-economic independence movements in 19th-century Latin America, while ‘decoloniality’ instead centers on cultural and intellectual innovation (Maldonado-Torres, 2007).

European colonial decline following 1945 then marked a key turning point in this Latin American renaissance. Decolonial thinkers explicitly framed modernity as a facet of coloniality (Mignolo, 2009; Quijano, 1992). Through a process of othering (Dussel, 2003), Europe was understood to have appropriated not only material capital but also the technologies and epistemes of the native and enslaved populations of the Americas (Graeber & Wengrow, 2021). A decolonial turn would consequently require a process of “making visible the invisible and analyzing the mechanisms that produce such invisibility [based on] the critical reflections of the ‘invisible’ people themselves” (Maldonado-Torres, 2007, p. 262). Such a departure requires a phenomenological reconsideration of how knowledge is produced and reproduced. Before considering the implications of this paradigm shift in regard to pedagogy and research, however, it is necessary to highlight ethnoracial considerations that accompany the decolonial project.

Race and ethnicity were central to post-colonial identity in Mexico. Post-independence Mexico was dominated by a white *criollo* elite whose identity was primarily Hispanic. Yet, the invasion of Mexico by the United States and France in the mid-19th century necessitated a blanket ethnonational identity, *mestizaje*, which sought to collapse Mexico's myriad ethno-racial identities into one homogenous category of mixed-race, Spanish-speaking Mexican nationals. The advent of a *mestizo* Mexico is often articulated through the figure of Benito Juárez, the prominent 19th-century statesman and social reformer of Indigenous Zapotec heritage, raised and educated by Franciscan monks. The notion of *mestizaje*, however, belied the ongoing structural racism underpinning Mexican society upheld by successive governments, including that of Juárez. Such were the socioeconomic inequalities of 19th Century Mexico that by the end of Porfirio Díaz's three-decade dictatorship, roughly 90% of land ownership belonged to European and US nationals (Galeano, 1997).

Tensions around racial inequality and land ownership in the early 20th Century would ultimately usher in the Mexican Revolution. Its resolution would cement *mestizaje* as a founding myth of the nation-building project, most memorably articulated in education secretary José Vasconcelos' (1925) influential essay 'The Cosmic Race.' Vasconcelos mobilized social Darwinist arguments to prophesize the rise of a superior "fifth race" (p. 16) in meso-America due to historical miscegenation of the 'four' universal human races through conquest and slavery. This political imaginary (Anderson, 2008/2020) of *mestizo* Mexicans was subsequently inculcated through Vasconcelos' reforms of the state's primary ideological apparatus: the education system. It seems noteworthy that all three political figures (Juárez, Díaz, Vasconcelos) mentioned above not only played instrumental roles in the project of racial homogenization within Mexico; all three also originated from its most diverse region: Oaxaca.

Education has long served as an ideological tool of colonialism in Latin America in both form and function. Since the start of the Spanish colonial project, Nebrija (1492) famously asserted that "language has always been the consort of empire and we can make it our mate" (p. 34). Schooling was initially conducted in a language far removed from the lived reality of colonial subjects: Latin. Missionary priests nonetheless soon adopted Indigenous languages and more dialogical or syncretic approaches to proselytize more effectively, the Franciscan order offering a notable example. Critique of the colonial project's excesses found its voice in the clergy, with Mexico's first call for independence attributed to priest Miguel Hidalgo y Costilla in 1810. Education in the first four centuries of conquest would nonetheless focus on religious discipline and basic alphabetic literacy in the Spanish language.

Liberation theology acted as a primary motor for educational change in 20th-century Latin America. Brazilian educator Paulo Freire's (1971) critical pedagogy positioned students as subjects rather than objects. Freire critiqued the "culture of silence" (p. 30) instituted through conventional schooling, advocating instead a "creative communion" (p. 48) in education which centers dialogue, democracy, creativity, and criticality. One of Freire's most radical exponents, Augusto Boal, articulated an aesthetics of the oppressed (Boal, 2006) which rejected bourgeois and Eurocentric approaches to cultural and knowledge production, including forms of participatory theatre he described as a "rehearsal for revolution" (Boal, 1974, p. 98). While liberation theory emerged from the southern cone of the Americas, political repression forced its

advocates and their ideals into exile; in Mexico, theorists such as the Argentine Enrique Dussel would greatly influence educational policy over the subsequent half-century, including the ‘New Mexican School’ of today.

The *intercultural* approach central to Mexican educational policy today is rooted in the South of the continent. ‘Intercultural schools’ emerged from insurgent *indigenista* movements in the Andes from the 1930s onwards (Howard, 2022), promoting a bilingual educational model that honored ancestral knowledge systems. Localized political repression led to the first *Interamerican Indigenist Congress* taking place in Mexico in 1940, leading to the establishment of the *National Indigenist Institute*, tasked with enforcing the right of children to be educated in their mother tongue (see López-Gopar, 2016). However, despite earnest policy-making in the 1960s and 1970s, Mexican classrooms remained almost universally monolingual, with only tacit acknowledgment of multiculturalism throughout the 20th Century (Hamel, 2008). Instead, neoliberal educational reforms would mandate unpopular standardized testing in the 1990s and mandatory English language education in the early 2000s, instigating a yearlong teachers’ strike and widespread civil unrest in Oaxaca by 2006. The 2018 election of the National Regeneration Movement (MORENA), however, marks an explicit shift away from neoliberal managerialism toward an intercultural approach to education. Today, Mexican universities are actively encouraged to implement intercultural approaches through top-down initiatives instigated by Morena from their first year of government (see Secretary of Public Education, 2017).

This brings us to the study at hand, which took place at the Universidad Autónoma Benito Juárez of Oaxaca (UABJO). The UABJO is a public university located in the south of Mexico, specifically in the state of Oaxaca. It is Oaxaca’s oldest university, established in 1827 and named after its most prestigious alumnus, Benito Juárez, the first Indigenous president in North America. Today, the UABJO (2024) is host to 25,535 students and 1,883 academic staff across 85 degree programs, including our undergraduate program in language teaching.

The language faculty’s flagship program was first established in 1992 as a degree in ‘English Language Teaching,’ and renamed in 2011 as a degree in ‘Language Teaching.’ We train language teachers in the instruction of English and Spanish, as well as Portuguese, French, Italian, Japanese, and Zapotec (a language Indigenous to Oaxaca). Students arrive from the various regions of this diverse state, primarily from the Central Valleys, the Mixteca, and the Isthmus of Tehuantepec; other students may come from elsewhere in Mexico and the United States (often referred to as *retornados* or ‘returnees’); thus, the faculty is characterized by a unique sense of linguistic, cultural, and epistemic diversity (Huerta Cordova et al., 2023).

The language faculty then represents something of an oasis of cultural and linguistic inclusivity. The university’s namesake and former rector, Benito Juárez, was a Zapotec speaker, and Indigenous languages and cultures hold pride of place within the university syllabus (Huerta Cordova et al., 2024). Such a position nonetheless comes from a place of struggle, given the fundamentally monolingual and culturally homogenous character of the national education system. Advocates of the region’s Indigenous languages face many challenges. The orthography of these languages, for example, evades easy transcription in Latin script despite remaining a significant preoccupation both ideologically and pedagogically for many of their speakers (De Korne & Weinberg, 2021). Rather than focusing on alphabetic literacies, our faculty instead encourages multimodal and multiliteracies approaches.

This diversity offers a unique lens through which to approach language teaching and learning. Our undergraduate degree program adopts an explicitly critical approach that aims to question the racialization and coloniality of educational institutions and build more horizontal relationships between students and teachers (López-Gopar & Sughrua, 2023). Educational inequality nonetheless underpins our respective experiences, particularly in relation to the learning of English. This has become a particular challenge due to the existence of gate-keeping examinations in English proficiency as a graduation requirement, not only within our faculty.

The near-ubiquitous graduation requirement in public universities across Mexico has long been the Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program (TOEFL ITP). Widely regarded as a “crude” test of language proficiency (Spolsky, 2004), even its publishers acknowledge it as unfit for high-stakes examinations (Golubovich et al., 2018). It is a multiple-choice test of grammar, vocabulary, reading, and listening comprehension, first designed in 1964 by a for-profit company, the Educational Testing Service (ETS). It has two major shortcomings worthy of note: (1) its lack of any productive element (speaking or writing); and (2) its use of advanced-level texts for assessing basic-level students.

In a previous study, we investigated the impact of these assessment practices on teaching and learning over time (Black & Ferrin, 2023a), a phenomenon known as ‘washback’ (Shohamy, 2020). Black and Ferrin found evidence of significant washback at universities across Oaxaca: between 33% and 46% of undergraduates were unable to pass this test on completing their broader program of studies, leaving them unable to graduate; teaching-to-the-test invariably followed a grammar-translation model, rather than the communicative approach advocated by most applied linguists (Flowerdew & Peacock, 2001). There were also suggestions of a broader impact on language ideologies, including native-speakerism (Tupas, 2020) – the belief in the inherent superiority of language spoken by ‘native-speakers’ – and language purism (Schissel, 2024) – the belief that languages should be preserved in a pure and standardized form.

That initial study struggled, however, to meaningfully engage students. Participating universities allowed limited interaction with students through questionnaires offering little beyond a superficial quantitative analysis. As Graves (2000) observes, student consultations at public universities in Mexico yield mixed results: “Questionnaires, I noted, were of little value. Most of the questions had not been answered and the ones that were offered one or two-word responses.” (p. 112) While our study amassed a wealth of data from interviews with teachers and statistics on exam results, the voices of those most directly affected by assessment practices were almost entirely missing. A different approach was needed.

A situated research paradigm: Participatory Action Research informed by Critical Ethnography (PARCE)

Our choice of research paradigm requires a brief explanation. Lamentably, a dismissive attitude prevails in regard to participatory action research within both Mexico and the language assessment community. The MEXTESOL Journal, for example, which claims to represent the largest community of applied linguists in Mexico, explicitly defines action research on its website as “descriptions of classroom practice which do not involve rigorous research.” The language assessment community has also historically expressed discomfort

toward qualitative inquiry into the impact and power of tests (Hamp-Lyons, 1997; Shohamy, 2020). This study inscribes itself, however, in the same decolonial logic as Schissel (2024), who invites the language testing community to instead “lean into any discomfort as a method to spark creative and imaginative reconfigurations of testing and English” (p. 3). Below, we describe the situated research paradigms that inspired this study: Participatory Action Research informed by Critical Ethnography (PARCE).

The Participatory Action Research (PAR) approach is a profoundly Latin American research paradigm developed within the region by Fals-Borda (1987). PAR responds to a local context of modernity-coloniality (Dussel, 2003; Mignolo, 2009; Quijano, 1992) predicated on ongoing intersectional systemic oppression arising from the legacy of European colonization and slavery (Galeano, 1997). As discussed above, Oaxaca is an Indigenous-rooted and *afrodescendiente* context that has suffered and resisted five centuries of oppression. Any research conducted here consequently requires a sensitivity to that oppression, both material and epistemic (Smith, 2021; Tuck & Yang, 2021). PAR was explicitly designed with a view to empower such “underprivileged and exploited groups” (Cohen et al., 2002, pp. 55–56). The PAR paradigm has consequently been advocated by prominent linguists conducting research in Oaxaca (De Korne, 2021; López-Gopar, 2021; López-Gopar et al., 2021; Sayer, 2012; Schissel et al., 2021).

The central tenets of PAR closely align with the needs articulated above. López-Gopar et al. (2014) offer the following broad definition of practice: PAR “creates spaces for participants’ stories to be heard in order to expose practices that are socially unjust and to raise awareness with the hope that a subsequent intervention will work towards resolving societal inequities and oppressive practices” (p. 202). Proponents of PAR often discuss precisely the difficulties we faced in our previous study. Fals-Borda (1987) warns that research participants may also struggle to “articulate abstract theory and concepts” requiring a more creative approach through “the use of image, sound, painting, gestures, mime, photographs, poetry, popular theatre” (p. 344). We would engage with each of these creative practices in an attempt to elicit the richest possible responses from our participants.

PAR is further characterized by its participatory, activist, iterative, and longitudinal nature. Hall (2005) identifies four key principles: (1) Community involvement begins with the very formulation of the problem; (2) Stakeholders most directly affected by a phenomenon are primary beneficiaries of any interventions; (3) Studies center human creativity as part of a dialectical, reflexive process that helps reformulate research questions; (4) Research follows a series of cycles driven by a longterm, sustainable vision. In our conclusion, we return to consider how successful this research method has proven in coinciding with these aims.

The second lens selected for this study is that of Critical Ethnography (CE). Wei (2019) notes that a growing global trend toward ethnographic practice in applied linguistics is surprising, given its roots as a historically colonial practice. Critical ethnography acknowledges this heritage, however, and explicitly sets out to “address concerns about power and control and provide members of the community in question an opportunity to speak for themselves and to take action” (p. 154). Most importantly, given previous difficulties in eliciting student voices, critical ethnography offers a ‘thick’ description (Geertz, 2008) of exceptionally rich data.

The intersections of identity in our context are complex and implicit. An intersectional approach must account for the relational nature of race (Ribeiro, 2019), as well as citizenship and belonging. CE addresses these concerns as, in the words of local advocates, it “enables us to see the multifaceted, contradictory, and complex representations of being and becoming a multilingual and multicultural citizen” (López-Gopar et al., 2011, p. 37). As we later discussed, this intersectional approach seemed especially relevant to our research participants.

Language and literacy practices are clearly central to an understanding of this context. As discussed earlier, both education and assessment systems have been historically complicit, if not instrumental, in the project of delegitimizing endemic languaging and literacy practices. As researchers, we are far from exempt from this complicity (see Smith, 2021). The interdisciplinary nature of CE is a great strength in this regard. As Córdova Hernández (2020) notes, it allows us to “develop new strategies to document and activate linguistic and cultural memory” (p. 23). Honoring and nurturing historical and emergent approaches to knowledge production is vital then, not only from an ethical perspective but also to understanding the intertwining of onto-epistemology and language in Indigenous-rooted contexts (López-Gopar et al., 2022).

Creative communion through arts-based research methods

Through academic language, I wasn't able to challenge marginalization, but I was concretely (re)enacting it ... People were not able to understand, to join in, to make use of what I was saying and, in the end, a space of encounter was not generated. (Gibson, 2021, p. 653)

The study itself arose organically from a workshop series at the Language Faculty in the Spring of 2023. The six-week elective course offered an introduction to participatory theatre using resources developed by Bryers et al. (2019). Sessions were held twice weekly for two hours, each addressing three separate activities from the handbook. Participants were divided into two groups: experienced teachers and student trainees, a useful grouping given the significant differences in attitudes toward assessment between ‘newbie’ teachers and ‘old hands’ (see Black & Ferrin, 2023b). Only the student group would ultimately go on to produce a piece of forum-theatre; consequently, this article focuses primarily on their experience.

The student group ultimately comprised only ten students. These included seven female and three male students: seven second-year students, one third-year student, and two post-graduates. While gender hardly appeared to affect participation in the group, seniority affected both attendance and authority exerted by participants. As such, most sessions revolved around the second-year students, with the third-year student occasionally volunteering as group leader. Postgraduate student participation was irregular but decisive in our final sessions prior to the performance.

Ethical considerations were negotiated with the institution and participants prior to the project. Written approval was attained from both the UABJO and the funding body (the Turing Scheme). The workshop format was discussed with participants in the first session, with both groups determining the degree of their participation through informed consent. The teacher group was enthusiastic to be documented through photographs to be disseminated through social media and research reports. The trainee teachers, however, expressed a preference for no filming to take place during workshops or performances. Participants were

allowed to withdraw consent at any point in the proceedings, and ultimately, two trainee teachers withdrew from the final performance. Teacher trainees were offered academic credit for their time commitment, and written consent forms were completed and signed by all participants.

Research involving Indigenous knowledges nonetheless requires further ethical reflection beyond individual and institutional considerations. Denzin et al. (2008) describe these as ‘dynamic knowledges’ requiring representation through “dialogue, storytelling, and appropriate rituals and legendary archetypes” (p. 500). As such, we endeavored to honor the dialogical and narrative research approaches endemic to this geographical region, as discussed above. Perhaps most importantly, our materials and prompts specifically address what Denzin et al. describe as the most urgent priority of Indigenous communities: “how communities can recover their languages where they have been lost or how schooling should be used to recover or teach Aboriginal heritage” (p. 502). It should finally be noted that this research project represents only one phase within a long-term commitment to decolonizing higher education in Oaxaca. We are proud to assert that this paper has been co-authored by a student, teacher, and researcher who is participating in the project, aiming to offer a multi-layered perspective.

As regards our arts-based methods, we employed three key practices: (1) blackout poetry (Mighty et al., 2024); (2) image theatre (Boal, 2005); and (3) forum theatre (Boal, 1974).

1. Blackout poetry

Blackout poetry is a form of ‘found poetry’ whereby poems are created by erasing text from a pre-existing document. As an intuitive and inherently subversive practice, it is impossible to attribute to any original author; however, artists such as Tom Philips, Austin Kleon, and Isobel O’Hare are credited with popularising the technique. Most recently, it has been suggested as a creative approach to engaging marginal voices with academic texts by Mighty, John, and Winiarska-Pringle (2024). Their approach is relatively simple: “To create a blackout poem a writer/poet takes a marker (usually black marker) to already existing text, such as a journal article and redacts words until a poem is created.” (pp. 103–104). The use of poetry for such purposes is hardly new, with Gibson (2021) observing its use to “turn data into a more nuanced form, using interview transcripts and other data to generate thought-provoking writing” (p. 654). In this case, a series of key quotations were chosen from Black’s (2023) literature review on assessment practices in Mexican public universities. Each quotation was accompanied by an illustration to heighten aesthetic curiosity, and participants selected one illustrated quotation to use as the basis of their blackout poem. Figure 1 shows an example of a blackout poem produced during this session.

The aim of this exercise was primarily to engage participants with the relevant literature. The technique would allow them to condense or subvert these statements into data to be used as a basis for further creative inquiry. The process centered on a group typically positioned as objects of language assessment in a collaborative meaning-making activity designed to legitimize their creative languaging practices. Given the often alienating nature of academic literacies in a knowledge economy that privileges English as a *Lingua Franca*, it further offered a material, therapeutic release.

Teacher Sayuki with a blackout poem



2. Image theatre

The second step in our creative process involved image theatre. Image theatre is often used in participatory theatre to generate material for a play (Boal, 2005). It is a dialogical process drawing on the commonalities of the embodied, lived experiences of participants with the concrete aim of having participants represent language using their bodies.

Sessions began with theatre games to warm up and disinhibit participants (see Bryers et al., 2019). Participants then took turns using their bodies to create static ‘statues’ to represent specific words, phrases, and, eventually, entire blackout poems that were read aloud to them. These statues would be analyzed by peers and physically arranged into meaningful ‘scenes,’ as shown in Figure 2. This process was facilitated using prompts from an outside observer. These prompts drew on Auerbach’s (1992) five-point approach to problem-posing (Freire, 1971) and Gee’s (2014) seven-point approach to critical discourse analysis. They included the following:

1. What do you see?
2. What is this person doing?
3. Who is this person?
4. What is the relationship between these people?
5. Do you recognize yourself in this situation?

FIGURE 2

Sayuki's 'statue' is placed alongside others to form a 'scene'

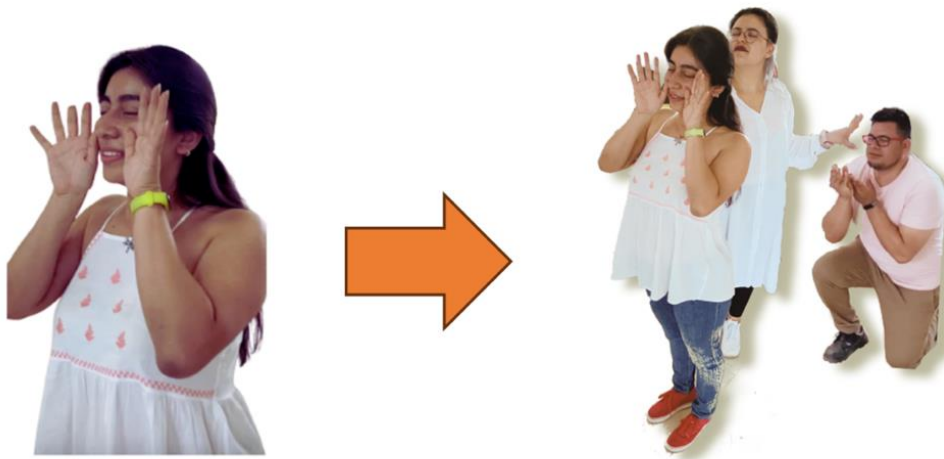
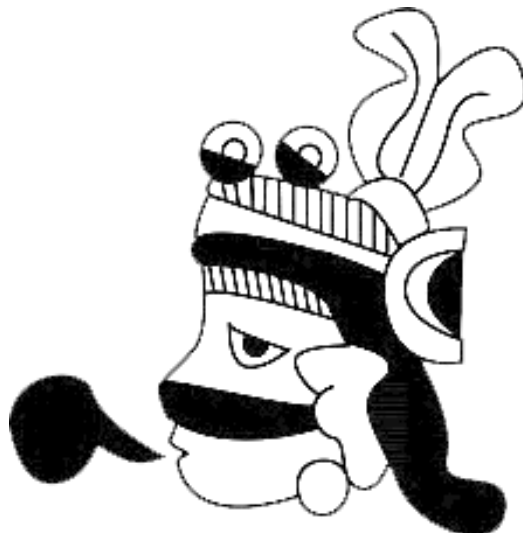


Image theatre enabled participants to generate scenes that could then be subjected orally to analysis. The tableau was generated in relation to the prompt *dialecto*, a despective term commonly used to describe Indigenous languages in Oaxaca. Participants recognized the character on the far right as the embodiment of a popular image from Aztec codices representing speech, which today forms the logo of the UABJO language faculty (see Figure 3). The character in the center was variously interpreted as either dismissing the relevance of Indigenous languages or else dismissing dated attitudes toward Indigenous language use. The character on the left was read as embodying a more progressive attitude to Indigenous languages: crying out for help, joyously greeting the world, or perhaps engaging with new forms of media. The ambiguities and tensions inherent between these interpretations would allow students to develop each tableau into a scene in their play. The tableau above, for example, became the basis for the play's third scene, where Esperanza shares a book written in Zapotec with her illiterate mother, and they delight in trying to read it aloud until the father figure arrives and angrily interrupts them. Thus, each scene was analyzed collaboratively in relation to lived experience.

FIGURE 3

Logo of the UABJO Language Faculty



Scenes were developed over subsequent sessions into a coherent narrative. This was achieved by animating the above scenes. Initially, these ‘animated scenes’ consisted only of simple repetitive movements. As participants came to more closely identify with specific situations of oppression, they then took turns to act out roles of oppressor and oppressed, improvising elements from their own lived experience, accompanied by familiar phrases (“What do you mean you failed your English exam? I sent you to university just to learn English!”). In the case of the trainee teacher group, the group dynamic was such that participants were able to order scenes into a coherent narrative with distinct. It should be noted, however, that An emergent script was transcribed by the workshop facilitator and uploaded as an open-access online document for other participants to edit asynchronously. This would form the basis of their piece of ‘forum theatre.’

3. Forum theatre

Forum theatre is an immersive, participatory form of theatre. Prior to a description of the play and forum, it seems necessary to elaborate on its key constituents. Boal (2013) identifies three features of forum theatre that distinguish it from ‘European’ models of theatre:

- (1) The rehearsal for revolution;
- (2) The notion of the spect-actor;
- (3) The cop in your head.

Forum theatre is an action-oriented practice that visibilizes oppression with a view to rehearsing possible interventions. After the show’s initial performance, community members discuss what they have witnessed. Characters may then be called upon to be interrogated by the audience to better understand their motives. Finally, the audience is offered the opportunity to replay specific scenes of their choice with a view to exploring avenues for change. This is known as the ‘rehearsal for revolution.’

The profoundly participatory character of the forum becomes apparent in this second stage. Here, the audience revisits pivotal scenes where they perceive an opportunity to interrupt oppressive behaviors. Individuals who spoke up during the prior discussion are invited onstage to replace a character and improvise their suggested intervention. These interventions are nonetheless resisted by actors keen to keep to the scripted sequence of events. As such, audience members typically take turns to confront oppressors using a range of different approaches. Boal (1974) insists on the primacy of participation in emancipatory theatre as a key difference from Greco-Roman models, where agency is only afforded to a professional class of actors. This activist approach to theatre refuses to distinguish actor and spectator, insisting all of those present are spect-actors. Audience members are invited to transition from spectators to protagonists and experiment with responses to oppression that may resonate with the audience.

As a research method, forum theatre then represents an epistemic shift away from knowledge production as a purely intellectual, individualist pursuit. It posits oppression as cyclical and psychological in character, requiring iterative and embodied responses. In his memoirs, Boal (2001) expresses extraordinary compassion

for the secret police who tortured him during the Brazilian military dictatorship of the 1970s. Boal locates violence not in human bodies but in human relationality. Forum theatre attempts to interrupt the dynamics of coercion and control by giving materiality to the ‘cop in your head.’

The fictionalization of shared experiences is an ethical precondition, a participatory approach to the anonymization of sensitive data whereby community members themselves choose what should be included or redacted.

Nonetheless, the facilitator of the forum – or ‘joker’ – is bound by an ethical duty to safeguard the emotional well-being of attendees (see Rifkin, 2013). This will inevitably involve trigger warnings and interruptions. Tensions, resistance, and possibilities should still be explored to the fullest extent possible without suggesting ‘magical’ solutions or the impossibility of change. The primary purpose of the forum is ultimately ‘consciousness-raising’ (Freire, 1971) through the unearthing of ‘experiential knowledge’ (Gramsci, 1971). In this sense, it is a performance ethnography (Denzin, 2003) very much in the tradition of critical ethnography.

The theatre: Fiction as a mirror to social and educational realities

The title agreed upon for the play spoke to the insidious cycles of oppression it sought to portray. ‘¿Te das cuenta?’ can be translated as ‘Do you realize?’ in English. The phrase is roughly analogous in Mexico to the ‘Me too’ slogan of third-wave feminism, referencing the normalization of male coercive behaviors towards women. This set the tone for a play aiming to give visibility to the cumulative micro-aggressions experienced by young students arriving in the city from their communities. Key issues raised included ethnoracial identity, educational inequality, and mental health, issues with immediate resonances for our primary student audience. In total, the audience numbered roughly sixty attendees, amongst them around ten teachers, the faculty psychologist, and the academic dean. While the play was based on a script (available at bit.ly/4jSdlrv) written collaboratively by students, there was a degree of improvisation implicit from the very start of the show.

Provocations to the audience began from their entry into the performance space. Their cell phones were immediately confiscated at the door by the authoritarian figure of the teacher, Juan, immersing audience members in the anxious atmosphere of the exam hall. Before beginning his placement test, Juan introduced himself with the anglicized form of his name, John, and invited students from both cast and audience to do the same. His insistence on a monolingual classroom belied the reality of his own inability to complete coherent sentences in English and seemed a rule designed primarily to justify arbitrary punishments in an intuitively translingual classroom. Error correction frequently interrupted students as they attempted to introduce themselves. Students either emphasized real or imagined connections to the Global North (an uncle in the United States, French grandparents) or faced sneering reactions to their humble language skills and origins. One notable exception included a *returnee* student struggling to fit in with peers. Her confused reception from wary peers and a nervous teacher aptly illustrates the cultural and linguistic barriers such students face.

For the second scene, audience members were led to the university cafeteria. Here, the student protagonist, Esperanza, is subjected to passive-aggressive bullying as peers compete to show off their English and knowledge of European and Anglo-Saxon culture. Many of the discursive patterns from the classroom are immediately reproduced in these peer interactions where educational privilege and social mobility are flaunted.

On returning home to her family, Esperanza experienced little respite. Her mother offered her a warm welcome, quietly chatting away in her native Zapotec; her father quickly became verbally abusive on learning she was failing in her English exams. He articulated her only meaningful aspirations as migrating to the United States following his example and bitterly reflected on his poor treatment due to his lack of English. If she refused to return to her studies and perform in her English exams, he threatened her with an arranged marriage, drawing indignant rebukes from the audience.

The climax of the play is ambiguous and introspective. Esperanza returns to another English exam whose alienating and inaccessible nature overwhelms both her and her peers. Unable to comprehend even the instructions, she is reprimanded by the teacher when asking for support. As the students attempt to discreetly confer on how to respond, the class bully accuses her of cheating. The teacher orders her out of the classroom, and as disorder grips the room, he loses his temper and fails the entire group, ordering them all to leave. At this point, Esperanza suffers a panic attack. The actors around her become surreal mechanical caricatures of themselves as she desperately tries to navigate between them. Finally, the teacher turned to a shocked audience and addressed all of them directly: “And you lot, out of here as well. You’ve failed!”

The Forum: An embodied approach to community-led, action-oriented analysis

Forum theatre requires a community-led, action-oriented, and embodied analysis. This involves an open group discussion, followed by interviews with the actors and an opportunity to stage possible interventions. This process is supervised by a trained facilitator or ‘joker.’

The initial discussion was dominated by comments from students in regard to the play’s protagonist, Esperanza. Rural, disadvantaged students saw themselves reflected in the play, describing their own experiences of ‘othering’ in institutions that struggle to accommodate their cultural and linguistic diversity. Educational inequality was discussed, as well as the limited resources and the lack of compassion from teachers for whom only international standardized exams held import. The impact on mental health resonated with the audience. Esperanza’s panic attack provoked a visceral response from the audience, with several sharing personal experiences of anxiety and stress, highlighting the need for more emotional and psychological support in educational environments.

Relationships and relationality were addressed at some length by audience members. The audience expressed a strong rejection of the father’s behavior despite a degree of compassion, given the understandable origins of his prejudices. Little sympathy was reserved for the teacher, however. Esperanza’s social network received a great deal of attention, however, with questions arising as to the causes of the lack of solidarity expressed between peers.

When asked which of the characters they would most want to interview, audience members first called on the teacher. However, the interrogation quickly degenerated into an exchange of insults. Next, the audience called on the class bully for an interview. His responses were humorous but opaque and evasive. Below is an example of one such pointed exchange between audience members and the actor:

Audience member 1: Who treated you so badly that you ended up the way you are?

Class bully: I don't remember. (Rolls eyes) The past is the past, that's the way I see it. (Laughter)

Audience member 2: He's just as traumatized as [Esperanza] is. (Excerpt from interview with class bully)

The audience was asked if they wanted to replay a previous scene. They chose to revisit the second scene, which involved bullying in the cafeteria. A student volunteered to intervene and earnestly challenge the bully. He responded by mocking her, garnering an approving response from his peers. After a series of further failed interventions from students in the audience, one student ventured a different approach: After a few playful jokes, she directed the group's attention away from their minor internal differences and toward the behavior of the teacher during the previous class. Once she successfully elicited critical comments from her peers, she announced she would be submitting a written complaint articulating these irregularities. Slowly but surely, she convinced each of her classmates to sign her petition. Her efforts immediately drew the applause of the audience. The question was raised, however, whether the head of the school would pay any attention to her complaint.

The facilitator suggested adding a new scene where the student could directly approach the head of the school. The Dean, who had attended the performance, was invited onstage to improvise this new scene, which he accepted. A desk and chair were arranged onstage, at which he dutifully began typing on an imaginary desktop computer. The student spect-actor entered and courteously presented her petition, offering a brief verbal summary of its contents. The Dean thanked her and expressed his sympathies, promising to look into the matter. He admitted the difficulty in making any immediate changes; however, most staff were unionized, and replacing a teacher would be difficult.

The audience next suggested replying to the final scene of the exam. Interventions focused on convincing the teacher to make changes to the delivery of his assessments. Suggestions included plurilingual formats, read-aloud protocols, oral skills, and formative assessment. The teacher seemed reluctant to engage with these changes, and following entreaties from the audience, the joker allowed an audience member to step into the role of the teacher. The faculty psychologist offered himself up for this role, skillfully and calmly instituting the changes suggested by students. His efforts were greeted with applause and the close of the forum.

In a discussion the following day, the second group of teacher-researchers reflected on the forum. Teachers conceded that much of what they had seen in the play reflected the reality of their profession, although some of the characterization was exaggerated. They appreciated the use of interviews to explore out loud "what every individual is really feeling." They agreed that building solidarity within a cohort and delivering a written complaint against the teacher was clearly the most appropriate response. They also acknowledged that the problem lay in the teacher's lack of assessment literacy rather than necessarily in the

assessment itself. In this sense, rehearsing actual interventions was necessary. As one teacher-researcher commented: “It’s too simple a solution to simply say, let’s change the teacher. That’s not the solution. It’s easy to judge the teacher, but the forum offers us a chance to enact an internal change within the teacher.” The group described the forum as a “therapeutic process” that helped the entire community “get rid of the monsters inside us.” One teacher observed, however, that such a forum would not necessarily be possible in any given school. Student interventions were made possible only because “any of these themes have already been discussed more informally.” In this sense, the forum acted as a space in which decolonial and anti-racist praxis could be shared and rehearsed as part of an ongoing conversation.

Responses to these arts-based practices were overwhelmingly positive. Teachers repeatedly mentioned the phenomenological and affective dimensions of the process: “It’s possible to really better understand what every individual is really feeling. Even the Dean – I could imagine myself right there! But then also the student who is told she doesn’t know how to speak Spanish properly”. Only one teacher in the group of twelve suggested she would feel comfortable using forum-theatre with her own students; however, this was largely due to the complexity of the role of the ‘joker’. Teachers felt more confident in their ability to incorporate image theatre into their classes; however, several teachers expressed that they felt they were already using very similar techniques in their own classrooms. Perhaps most surprising was the enthusiasm for the warm-up activities; a Zapotec language teacher suggested these might prove particularly useful in improving students’ sense of legitimacy in their languaging and literacy practices. Boal (2005) initially developed these games as part of a literacies program in rural Brazil so this seems an entirely reasonable suggestion, worthy of further exploration. Indeed, further exploration and experimentation would follow immediately after this closing session.

Implications and interventions: Concluding remarks

As our title suggests, there is a certain inevitability to the linking of pedagogy to assessment practices. Emancipatory pedagogy relies then to some degree on progressive assessment tools and frameworks, particularly perhaps in resource-poor contexts. Many of the suggestions arising from this study have already been explored to some degree by assessment specialists and local researchers. It seems worth briefly noting the three most prominent of these suggestions and situating them within relevant debates in the assessment community: plurilingualism; interactional competence; assessment literacy.

Plurilingualism recognizes communication involves drawing on one’s full linguistic repertoire. The teacher in the student play insisted that only English be used in his classroom, but policing of this language policy was rarely enforced. Instead, the play gave visibility to the hypocrisy of the supposedly monolingual classroom, where language use was more commonly weaponized to alienate and discipline students, particularly those with transborder or Indigenous identities. Multilingual assessment offers an opportunity to legitimize these languaging practices while promoting equity, inclusion, and social justice (Cummins, 2007). Translanguaging approaches to pedagogy and assessment are those that encourage rather than

punish students for expressing themselves using their “full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages” (Otheguy et al., 2015, p. 281). The translanguaging approach has been explicitly promoted by the language assessment community to “reject harmful coloniality and racialized norms in education” (Leung, 2023, p. 6). Given the rich vein of translanguaging research (De Korne et al., 2019; Morales et al., 2020; Schissel et al., 2021) and use (Anzaldúa, 1987/2021; Pineda, 2019) in this context, we suggest plurilingualism, multilingualism and translanguaging as useful directions for further research.

Interactional competence suggests a need to look beyond the binary of productive skills (speaking and writing) and receptive skills (listening and reading). In classrooms like the one depicted in the student play, language proficiency is measured almost based exclusively on the latter category (often only through reading comprehension). This is a poor representation of authentic language use, a dynamic process where meaning is negotiated between two or more speakers (Kramsch, 1986). During the forum, students suggested an approach to assessment that privileges interaction through read-aloud protocols or structured group debates. This seems an appropriate localized approach to language pedagogy, given that the Zapotec communities immediately surrounding this university typically place great value on oracy and mediation (Schrader-Kniffki, 2017). Furthermore, interculturality is a core component of interactional competence (Dai, 2024). As such, centering interaction skills in language assessment can promote decolonizing and anti-racist praxis in the language teaching classroom, requiring a nuanced social-constructivist understanding of identity and relationality (López-Gopar, 2016).

Assessment literacy references the need for language educators to understand the systems and skills requiring assessment and critically engage with assessment instruments. The student play provides a representative example of the harmful implementation of outdated and inappropriate assessment practices. Corporations in the Global North vaunt the ‘soft power’ afforded by their so-called ‘international’ exams (British Council, 2021); meanwhile, communities in the Global South are often robbed of any agency in determining what skills and knowledge constitute competent communication (López-Gopar, 2021). As such, assessment becomes a convenient vehicle through which colonial and raciolinguistic ideologies are smuggled into public sector education through constructs such as native-speakerism (Tupas, 2020) and linguistic purism (Schissel, 2024). Creative communion with students and educators through arts-based research methods allows racialized and colonized communities a chance to give materiality to these otherwise abstract notions in order to better understand their dimensions and implications.

Creative research methods and critical pedagogies are a powerful means to visibilize and contest racism and coloniality in educational contexts. Following this study, participants co-authored a comic book based on their play (available at bit.ly/4b2FRCC), distributed teaching materials based on the workshops, and presented their work at the MEXTESOL conference to hundreds of language educators from across Mexico. Further tentative projects include a collaboration with the National School Theatre Program, an intervention with the regional teacher’s union, and a collaboration with local communities to develop three more plays.

We nonetheless acknowledge shortcomings in our implementation of these research methods. The group's decision to prevent audiovisual documentation of either the play and subsequent forum significantly reduced the data collected during this study. Participants agreed that such considerations should be anticipated for future performances where some form of participatory documentation might be negotiated in the interest of the community in question. We also recognize a need for further engagement with the theoretical basis of such practices, particularly in relation to phenomenology and affective economies (Ahmed, 2006).

This study has offered a concrete set of suggestions for further research, which may be pursued using more conventional research methods. It has also established a shared understanding of the context against which our undergraduate programs will be restructured, justifying a move away from native-speaker recruitment and prescriptivist teaching practice. Our new program will offer courses in both Zapotec and Mixtec, taught using pluralist and translingual pedagogies. We hope that by reporting these research findings, we may help inform and inspire further anti-racist and decolonial efforts in schools.

Acknowledgments: *This study was made possible thanks to the contributions of students and staff at the Language Faculty of the Autonomous University of Benito Juárez in Oaxaca. Specifically, the following student-researchers participated in our forum theatre: Katherin Soto, Emma Silva, Dulce Santiago, Arleth Santiago, Brenda Hernández, Zaira Hernández, Kristian Florez, and Belinda Cruz. The following teacher-researchers also contributed to this study through their reflections: Kiara Rios Rios, Julio Morales, Fabricio Echeverria, Luz de la Rosa, and Sayuki Ramos.*

Funding: *The project was made possible thanks to generous funding from the Turing Scheme and the British Association of Lecturers in English for Academic Purposes. Thanks are also due to the entire Language Faculty of the Autonomous University of Benito Juárez de Oaxaca for dedicating time and resources to this Project.*

Pedagogy of the Assessed: Teatro do Oprimido como método de pesquisa participativa para interrogar o impacto da avaliação na sala de aula intercultural

Com base em 500 anos de resistência ao colonialismo e à supremacia branca

Este estudo de caso baseado nas artes considera o impacto das práticas de avaliação linguística nas universidades públicas do estado de Oaxaca, no México. Começamos por historicizar e contextualizar brevemente os conceitos de “colonialidade” e “descolonialidade” na América Latina, antes de analisar a sua relação com a raça e a práxis educativa. Sublinhamos assim tensões, resistências e possibilidades específicas dentro e fora da nossa instituição, antes de discutirmos o estudo propriamente dito.

A descolonialidade está conceitualmente enraizada na América Latina. A sua primeira cunhagem registada em 1822 pelo peruano José Sánchez Carrión difere fundamentalmente do seu uso atual em outros hemisférios. Carrión definiu a “colonialidade” como “o ato material de deixar de pertencer a uma antiga metrópole”; a “descolonização” referia-se, em vez disso, a uma mudança nos “costumes [resultando na] maximização do nosso esclarecimento” (p. 53). O termo “pós-colonialidade” faz referência a movimentos de independência político-econômica na América Latina do século XIX; no entanto, a “descolonialidade” centra-se antes na inovação cultural e intelectual (Maldonado-Torres, 2007).

O declínio colonial europeu que se seguiu a 1945 marcou então um ponto de viragem fundamental neste renascimento latino-americano. Os pensadores descoloniais enquadraram explicitamente a modernidade como uma faceta da colonialidade (Mignolo, 2009; Quijano, 1992). Através de um processo de alterização (Dussel, 2003), a Europa foi entendida como tendo-se apropriado não só do capital material, mas também das tecnologias e epistemes das populações nativas e escravizadas das Américas (Graeber & Wengrow, 2021). Uma viragem descolonial exigiria, consequentemente, um processo de “tornar visível o invisível e analisar os mecanismos que produzem essa invisibilidade [com base] nas reflexões críticas das próprias pessoas ‘invisíveis’” (Maldonado-Torres, 2007, p. 262). Tal partida requer uma reconsideração fenomenológica da forma como o conhecimento é produzido e reproduzido. No entanto, antes de considerar as implicações desta mudança de paradigma no que diz respeito à pedagogia e à investigação, é necessário destacar as considerações etnorraciais que acompanham o projeto descolonial.

A raça e a etnia foram fundamentais para a identidade pós-colonial no México. O México pós-independência era dominado por uma elite crioula branca cuja identidade era essencialmente hispânica.

No entanto, a invasão do México pelos Estados Unidos e pela França, em meados do século XIX, tornou necessária uma identidade etnonacional geral, a mestiçagem, que procurava reduzir as inúmeras identidades étnico-raciais do México a uma categoria homogênea de mexicanos/as mestiços/as e de língua espanhola. O advento de um México mestiço é muitas vezes articulado através da figura de Benito Juárez, o proeminente estadista e reformador social do século XIX, de herança indígena zapoteca, criado e educado por monges franciscanos. A noção de mestiçagem, no entanto, desmentia o racismo estrutural em curso na sociedade mexicana, sustentado por sucessivos governos, incluindo o de Juárez (ver Drummond, 1997, sobre a supressão das populações maias). As desigualdades socioeconômicas do México do século XIX eram tais que, no final da ditadura de três décadas de Porfírio Díaz, cerca de 90% das terras pertenciam a cidadãos europeus e norte-americanos (Galeano, 1997).

As tensões em torno da desigualdade racial e da propriedade da terra no início do século XX acabariam por conduzir à Revolução Mexicana. A sua resolução cimentaria a mestiçagem como um mito fundador do projeto de construção da nação, articulado de forma memorável no influente ensaio “A Raça Cósmica” do secretário de educação José Vasconcelos (1925). Vasconcelos mobilizou argumentos darwinistas sociais para profetizar a ascensão de uma “quinta raça” superior (p. 16) na Meso-América devido à miscigenação histórica das “quatro” raças humanas universais através da conquista e da escravatura. Este imaginário político (Anderson, 2008/2020) dos/as mexicanos/as mestiços/as foi subsequentemente inculcado através das reformas de Vasconcelos do principal aparelho ideológico do Estado: o sistema educativo. Parece digno de nota que as três figuras políticas (Juárez, Díaz, Vasconcelos) acima mencionadas não só desempenharam papéis instrumentais no projeto de homogeneização racial no México, como também eram originárias da sua região mais diversa: Oaxaca.

A educação serviu durante muito tempo como instrumento ideológico do colonialismo na América Latina, tanto na forma como na função. Desde o início do projeto colonial espanhol, Nebrija (1492) afirmou que “a língua foi sempre a consorte do império e podemos fazer dela a nossa companheira” (p. 34). A escolarização foi inicialmente efetuada numa língua muito distante da realidade vivida pelos sujeitos coloniais: o latim. No entanto, os padres missionários depressa adoptaram as línguas indígenas e abordagens mais dialógicas ou sincréticas para proselitismo mais eficaz, sendo a ordem franciscana um exemplo notável. A crítica aos excessos do projeto colonial encontrou a sua voz no clero, sendo o primeiro apelo à independência do México atribuído ao padre Miguel Hidalgo y Costilla, em 1810. A educação nos primeiros quatro séculos de conquista centrar-se-ia, no entanto, na disciplina religiosa e na alfabetização básica em língua espanhola.

A teologia da libertação atuou como motor principal da mudança educacional na América Latina do século XX. A pedagogia crítica do educador brasileiro Paulo Freire (1971) posicionou os/as alunos/as como sujeitos e não como objetos. Freire criticou a “cultura do silêncio” (p. 30) instituída pela escolaridade convencional, defendendo, em vez disso, uma “comunhão criativa” (p. 48) na educação que centra o diálogo, a democracia, a criatividade e a criticidade. Um dos expoentes mais radicais de Freire, Augusto Boal, articulou uma estética do oprimido (Boal, 2006) que rejeitava abordagens burguesas e eurocêntricas à produção cultural e de conhecimento, incluindo formas de teatro participativo que ele descreveu como

um “ensaio para a revolução” (Boal, 1974, p. 98). Embora a teoria da libertação tenha surgido no cone sul das Américas, a repressão política obrigou os seus defensores e os seus ideais a exilarem-se; no México, teóricos como o argentino Enrique Dussel influenciariam grandemente a política educativa ao longo do meio século subsequente, incluindo a atual “Nova Escola Mexicana”.

A abordagem intercultural que ocupa atualmente o centro da política educativa mexicana tem as suas raízes no Sul do continente. As “escolas interculturais” surgiram de movimentos indigenistas insurgentes nos Andes a partir da década de 1930 (Howard, 2022), promovendo um modelo educativo bilingue que honrava os sistemas de conhecimento ancestrais. A repressão política localizada levou à realização do primeiro Congresso Indigenista Interamericano no México, em 1940, que levou à criação do Instituto Nacional Indigenista, encarregado de fazer valer o direito das crianças de serem educadas na sua língua materna (ver López-Gopar, 2016). No entanto, apesar da elaboração de políticas sérias nas décadas de 1960 e 1970, as salas de aula mexicanas permaneceram quase universalmente monolíngues, com apenas um reconhecimento tácito do multiculturalismo ao longo do século XX (Hamel, 2008). Em vez disso, as reformas educativas neoliberais obrigariam a testes padronizados impopulares na década de 1990 e ao ensino obrigatório da língua inglesa no início da década de 2000, instigando uma greve de professores/as que durou um ano e uma agitação civil generalizada em Oaxaca em 2006. A eleição de 2018 do Movimento de Regeneração Nacional (MORENA), no entanto, marca uma mudança explícita do gerencialismo neoliberal para uma abordagem intercultural na educação. Hoje em dia, as universidades mexicanas são ativamente encorajadas a implementar abordagens interculturais através de iniciativas de cima para baixo instigadas pelo Morena desde o seu primeiro ano de governo (ver Secretário da Educação Pública, 2017).

Isto leva-nos ao estudo em questão, que teve lugar na Universidade Autônoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). A UABJO é uma universidade pública localizada no sul do México, especificamente no estado de Oaxaca. É a universidade mais antiga de Oaxaca, fundada em 1827 e batizada com o nome do seu aluno mais prestigiado, Benito Juárez, o primeiro presidente indígena da América do Norte. Atualmente, a UABJO (2024) acolhe 25.535 estudantes e 1.883 funcionários/as académicos/as em 85 cursos, incluindo o nosso curso de licenciatura em ensino de línguas.

O programa emblemático da faculdade de línguas foi criado em 1992 como licenciatura em “Ensino da Língua Inglesa”, rebatizada em 2011 como licenciatura em “Ensino de Línguas”. Formamos professores/as de línguas no ensino de inglês e espanhol, bem como de português, francês, italiano, japonês e zapoteco (uma língua indígena de Oaxaca). Os/As alunos/as chegam das várias regiões deste estado diverso, principalmente dos Vales Centrais, da Mixteca e do Istmo de Tehuantepec; outros/as alunos/as podem vir de outros lugares do México e dos Estados Unidos (muitas vezes referidos/as como retornados/as ou “returnees”); assim, o corpo docente é caracterizado por um sentido único de diversidade linguística, cultural e epistêmica (López-Gopar et al., 2023).

A faculdade de línguas representa então uma espécie de oásis de inclusão cultural e linguística. O homônimo e antigo reitor da universidade, Benito Juárez, falava zapoteco, e as línguas e culturas indígenas ocupam um lugar de destaque no programa de estudos da universidade (UABJO, 2011). Esta posição vem,

no entanto, de um lugar de luta, dado o carácter fundamentalmente monolíngue e culturalmente homogêneo do sistema educativo nacional. Os/As defensores/as das línguas indígenas da região enfrentam muitos desafios. A ortografia dessas línguas, por exemplo, escapa à fácil transcrição em escrita latina, apesar de continuar sendo uma preocupação significativa tanto ideológica quanto pedagogicamente para muitos/as de seus/suas falantes (De Korne & Weinberg, 2021). Assim, em vez de se concentrar nas literacias alfabéticas, o nosso corpo docente incentiva abordagens multimodais e multiliteracias.

Esta diversidade oferece uma perspectiva única através da qual se pode abordar o ensino e a aprendizagem de línguas. O nosso programa de licenciatura adota uma abordagem explicitamente crítica que visa questionar a racialização e a colonialidade das instituições de ensino e construir relações mais horizontais entre alunos/as e professores/as (López-Gopar & Sughrua, 2023). No entanto, a desigualdade educativa está subjacente às nossas respectivas experiências, particularmente em relação à aprendizagem do inglês. Isto tornou-se um desafio particular devido à existência de exames de proficiência em inglês como requisito de graduação, não apenas na nossa faculdade.

O requisito de graduação quase onnipresente nas universidades públicas do México é, desde há muito, o *Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program* (TOEFL ITP). Amplamente considerado como um teste “grosseiro” de proficiência linguística (Spolsky, 2004), até mesmo seus editores o reconhecem como inadequado para exames de alto risco (Golubovich et al., 2018). Trata-se de um teste de escolha múltipla de gramática, vocabulário, leitura e compreensão auditiva, concebido pela primeira vez em 1964 pela empresa com fins lucrativos Educational Testing Service (ETS). Apresenta duas grandes lacunas dignas de registo: (1) a ausência de qualquer elemento produtivo (expressão oral ou escrita); e (2) a utilização de textos de nível avançado para avaliar alunos/as de nível básico.

Num estudo anterior, investigámos o impacto destas práticas de avaliação no ensino e na aprendizagem ao longo do tempo (Black & Ferrin, 2023a), um fenómeno conhecido como “*washback*” (Shohamy, 2020). Black e Ferrin encontraram provas de um “*washback*” significativo nas universidades de Oaxaca: entre 33% e 46% dos/as estudantes de licenciatura não conseguiram passar neste teste ao concluírem o seu programa de estudos mais alargado, o que os/as impediu de se licenciarem; o ensino para o teste seguiu invariavelmente um modelo de gramática-tradução, em vez da abordagem comunicativa defendida pela maioria dos/as linguistas aplicados/as (Flowerdew & Peacock, 2001). Houve também sugestões de um impacto mais alargado nas ideologias linguísticas, incluindo o nativismo (Tupas, 2020) – a crença na superioridade inerente da língua falada pelos/as 'falantes nativos/as' – e o purismo linguístico (Schissel, 2024) – a crença de que as línguas devem ser preservadas numa forma pura e padronizada.

Esse estudo inicial teve, no entanto, dificuldades em envolver significativamente os/as estudantes. As universidades participantes permitiram uma interação limitada com os/as estudantes através de questionários que ofereciam pouco mais do que uma análise quantitativa superficial. Como observa Graves (2000), as consultas aos/as estudantes em universidades públicas no México produzem resultados mistos: “Os questionários, observei, eram de pouco valor. A maior parte das perguntas não tinha sido respondida e as que o foram deram respostas de uma ou duas palavras.” (p. 112). Embora o nosso estudo tenha reunido

uma grande quantidade de dados de entrevistas com professores/as e estatísticas sobre os resultados dos exames, as vozes das pessoas mais diretamente afetadas pelas práticas de avaliação estavam quase totalmente ausentes. Era necessária uma abordagem diferente.

Um paradigma de investigação situado: Investigação-Ação Participativa informada pela Etnografia Crítica (PARCE)

A nossa escolha de paradigma de investigação requer uma breve explicação. Lamentavelmente, prevalece uma atitude de desdém em relação à investigação-ação participativa tanto no México como na comunidade de avaliação linguística. A revista MEXTESOL, por exemplo, que afirma representar a maior comunidade de linguistas aplicados/as no México, define explicitamente a investigação-ação no seu sítio Web como “descrições da prática na sala de aula que não envolvem investigação rigorosa”. A comunidade de avaliação linguística também tem historicamente manifestado desconforto em relação à investigação qualitativa sobre o impacto e o poder dos testes (Hamp-Lyons, 1997; Shohamy, 2020). Este estudo inscreve-se, no entanto, na mesma lógica descolonial de Schissel (2024), que convida a comunidade de avaliação linguística a, em vez disso, “apoiar-se em qualquer desconforto como um método para desencadear reconfigurações criativas e imaginativas dos testes e do inglês” (p. 3). De seguida, descrevemos os paradigmas de investigação situados que inspiraram este estudo: Investigação-Ação Participativa informada pela Etnografia Crítica (PARCE).

A abordagem da Investigação-Ação Participativa (PAR) é um paradigma de investigação profundamente latino-americano desenvolvido na região por Fals-Borda (1987). A PAR responde a um contexto local de modernidade-colonialidade (Dussel, 2003; Mignolo, 2009; Quijano, 1992) baseado na opressão sistémica interseccional em curso decorrente do legado da colonização europeia e da escravatura (Galeano, 1997). Como discutido acima, Oaxaca é um contexto de raízes indígenas e afrodescendentes que sofreu e resistiu a cinco séculos de opressão. Qualquer investigação aqui realizada requer, consequentemente, uma sensibilidade a essa opressão, tanto material como epistémica (Smith, 2021; Tuck & Yang, 2021). O PAR foi explicitamente concebido com o objetivo de capacitar esses “grupos desfavorecidos e explorados” (Cohen et al., 2002, pp. 55–56). Consequentemente, o paradigma PAR tem sido defendido por linguistas proeminentes que realizam pesquisas em Oaxaca (De Korne, 2021; López-Gopar, 2021; López-Gopar et al., 2021; Sayer, 2012; Schissel et al., 2021).

Os princípios centrais da PAR estão estreitamente alinhados com as necessidades articuladas acima. López-Gopar et al. (2014) oferecem a seguinte definição alargada da prática:

[A PAR] cria espaços para que as histórias dos participantes sejam ouvidas, a fim de expor práticas que são socialmente injustas e de aumentar a consciencialização com a esperança de que uma intervenção subsequente funcione no sentido de resolver as desigualdades sociais e as práticas opressivas. (p. 202)

Os/As defensores/as da PAR discutem muitas vezes precisamente as dificuldades que enfrentámos no nosso estudo anterior. Fals-Borda (1987) adverte que os/as participantes na investigação podem também ter dificuldade em “articular teorias e conceitos abstratos”, exigindo uma abordagem mais criativa através da “utilização da imagem, do som, da pintura, dos gestos, da mímica, das fotografias, da poesia, do teatro

popular” (p. 344). Envolver-nos-íamos com cada uma destas práticas criativas numa tentativa de obter as respostas mais ricas possíveis dos/as nossos/as participantes.

A PAR caracteriza-se ainda pela sua natureza participativa, ativista, iterativa e longitudinal. Hall (2005) identifica quatro princípios fundamentais: (1) O envolvimento da comunidade começa com a própria formulação do problema; (2) As partes interessadas mais diretamente afetadas por um fenómeno são os/as principais beneficiários/as de quaisquer intervenções; (3) Os estudos centram-se na criatividade humana como parte de um processo dialético e reflexivo que ajuda a reformular as questões de investigação; (4) A investigação segue uma série de ciclos orientados por uma visão sustentável a longo prazo. Na nossa conclusão, voltamos a considerar até que ponto este método de investigação foi bem sucedido ao coincidir com estes objetivos.

A segunda lente selecionada para este estudo é a da Etnografia Crítica (CE). Wei (2019) observa que uma tendência global crescente para a prática etnográfica em linguística aplicada é surpreendente, dadas as suas raízes como uma prática historicamente colonial. No entanto, a etnografia crítica reconhece esta herança e propõe-se explicitamente a “abordar preocupações sobre poder e controlo e proporcionar aos membros da comunidade em questão uma oportunidade de falarem por si próprios e de agirem” (p. 154). Mais importante ainda, dadas as dificuldades anteriores em obter a voz dos/as alunos/as, a etnografia crítica oferece uma descrição “espessa” (Geertz, 2008) de dados excecionalmente ricos.

As intersecções da identidade no nosso contexto são complexas e implícitas. Uma abordagem interseccional deve ter em conta a natureza relacional da raça (Ribeiro, 2019), bem como a cidadania e a pertença. A EC aborda estas preocupações, uma vez que, nas palavras dos/as defensores/as locais, “permite-nos ver as representações multifacetadas, contraditórias e complexas de ser e tornar-se um cidadão multilíngue e multicultural” (Clemente et al., 2011, p. 37). Como discutiremos mais tarde, esta abordagem interseccional pareceu especialmente relevante para os/as participantes da nossa investigação.

As práticas de linguagem e de literacia são claramente centrais para a compreensão deste contexto. Como discutido anteriormente, tanto a educação como os sistemas de avaliação têm sido historicamente cúmplices, se não mesmo instrumentais, no projeto de deslegitimação das práticas endémicas de linguagem e literacia. Como investigadores, estamos longe de estar isentos desta cumplicidade (ver Smith, 2021). A natureza interdisciplinar da CE é uma grande força a este respeito. Como observa Córdova Hernández (2020), permite-nos “desenvolver novas estratégias para documentar e ativar a memória linguística e cultural” (p. 23). Honrar e nutrir abordagens históricas e emergentes para a produção de conhecimento é vital, então, não apenas de uma perspectiva ética, mas também para entender o entrelaçamento da onto-epistemologia e da linguagem em contextos de raízes indígenas (López-Gopar et al., 2022).

Comunhão criativa através dos métodos de investigação baseados nas artes

Através da linguagem académica, eu não era capaz de desafiar a marginalização, mas estava concretamente a (re)encená-la... As pessoas não eram capazes de compreender, de se juntar, de fazer uso do que eu estava a dizer e, no final, não se gerou um espaço de encontro. (Gibson, 2021, p. 653)

O estudo em si surgiu organicamente de uma série de workshops na Faculdade de Línguas na primavera de 2023. O curso eletivo de seis semanas ofereceu uma introdução ao teatro participativo, usando recursos desenvolvidos por Bryers et al. (2019). As sessões foram realizadas duas vezes por semana durante duas horas, cada uma abordando três atividades distintas do manual. Os participantes foram divididos em dois grupos: professores/as experientes e estudantes estagiários/as, um agrupamento útil dadas as diferenças significativas de atitudes em relação à avaliação entre professores/as “novatos” e “veteranos” (ver Black & Ferrin, 2023b). Apenas o grupo de estudantes acabaria por produzir uma peça de teatro-fórum; consequentemente, este artigo centra-se principalmente na sua experiência.

O grupo de estudantes acabou por ser constituído por apenas dez alunos/as. Estes incluíam sete mulheres e três homens; sete estudantes do segundo ano, um/a estudante do terceiro ano e dois/duas pós-graduados/as. Embora o gênero não pareça afetar a participação no grupo, a antiguidade afetou tanto a presença como a autoridade exercida pelos/as participantes. Assim, a maioria das sessões girou em torno dos/as alunos/as do segundo ano, com o aluno do terceiro ano a oferecer-se ocasionalmente como líder do grupo. A participação dos/as estudantes pós-graduados/as foi irregular, mas decisiva nas nossas sessões finais antes do espetáculo.

As considerações éticas foram negociadas com a instituição e os/as participantes antes do projeto. Foi obtida a aprovação por escrito da UABJO e do organismo de financiamento (Turing Scheme). O formato do workshop foi discutido com os/as participantes na primeira sessão, tendo ambos os grupos determinado o grau da sua participação através de consentimento informado. O grupo de professores/as estava entusiasmado com a possibilidade de ser documentado através de fotografias a serem divulgadas através das redes sociais e de relatórios de investigação. Os/As professores/as estagiários/as, no entanto, expressaram a sua preferência por não serem filmados/as durante os workshops ou atuações. Os/As participantes foram autorizados/as a retirar o consentimento em qualquer altura do processo e, por fim, dois/duas professores/as estagiários/as retiraram-se da atuação final. Foram oferecidos créditos académicos aos/às professores/as estagiários/as pelo seu tempo de dedicação, e foram preenchidos e assinados por todos os/as participantes formulários de consentimento escrito.

A investigação que envolve os conhecimentos indígenas requer, no entanto, uma reflexão ética mais aprofundada para além das considerações individuais e institucionais. Denzin et al. (2008) descrevem-nos como 'saberes dinâmicos' que requerem representação através de “diálogo, narração de histórias e rituais apropriados e arquétipos lendários” (p. 500). Como tal, esforçamo-nos por honrar as abordagens de investigação dialógicas e narrativas endêmicas desta região geográfica, tal como referido anteriormente. Talvez o mais importante seja o fato de os nossos materiais e sugestões abordarem especificamente o que Denzin et al. descrevem como a prioridade mais urgente das comunidades indígenas: “como é que as comunidades podem recuperar as suas línguas onde elas se perderam ou como é que a escolaridade deve ser usada para recuperar ou ensinar o património aborígene” (p. 502). Por fim, é de salientar que este projeto de investigação representa apenas uma fase de um compromisso a longo prazo para descolonizar o ensino superior em Oaxaca. Orgulhamo-nos de afirmar que este artigo foi escrito em coautoria por um/a

estudante, um/a professor/a e um/a investigador/a que participaram no projeto, com o objetivo de oferecer uma perspectiva multifacetada.

No que diz respeito aos nossos métodos baseados nas artes, utilizamos três práticas-chave: (1) poesia *blackout* (Mighty et al., 2024); (2) teatro de imagens (Boal, 2005); e (3) teatro fórum (Boal, 1974).

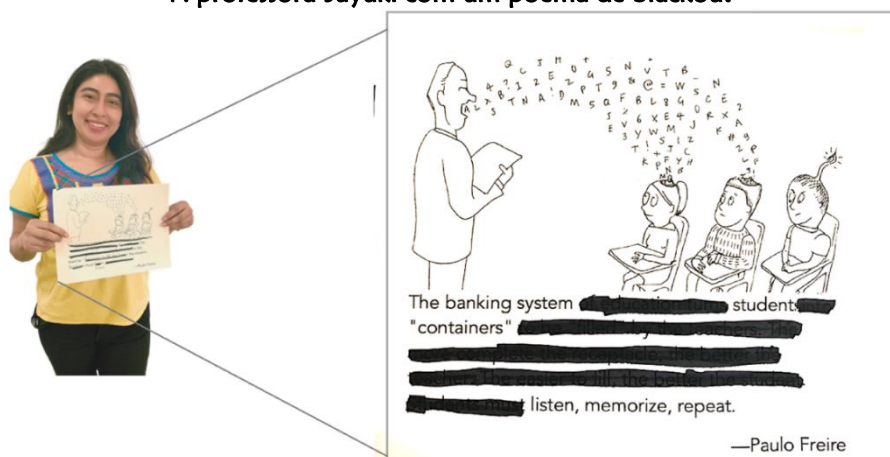
1. Poesía *blackout*

A poesia *blackout* é uma forma de “poesia encontrada” através da qual os poemas são criados apagando o texto de um documento pré-existente. Sendo uma prática intuitiva e intrinsecamente subversiva, é impossível atribuir-lhe um/a autor/a original; no entanto, artistas como Tom Philips, Austin Kleon e Isobel O'Hare são considerados/as responsáveis pela popularização da técnica. Mais recentemente, foi sugerida como uma abordagem criativa para envolver vozes marginais em textos acadêmicos por John, Mighty e Winiarska-Pringle (2024). A sua abordagem é relativamente simples: “Para criar um poema de blackout, um escritor/poeta pega num marcador (normalmente preto) para um texto já existente, como um artigo de jornal, e redige palavras até criar um poema.” (p. 103–104). A utilização da poesia para tais fins não é nova, tendo Gibson (2021) observado a sua utilização para “transformar os dados numa forma mais matizada, utilizando transcrições de entrevistas e outros dados para gerar uma escrita estimulante” (p. 654). Neste caso, foi selecionada uma série de citações-chave da revisão da literatura de Black (2023) sobre práticas de avaliação nas universidades públicas mexicanas. Cada citação foi acompanhada por uma ilustração para aumentar a curiosidade estética, e os/as participantes selecionaram uma citação ilustrada para utilizar como base do seu poema de *blackout*. A Figura 1 mostra um exemplo de um poema de *blackout* produzido durante esta sessão.

O objetivo deste exercício era principalmente envolver os/as participantes na literatura relevante. A técnica permitir-lhes-ia condensar ou subverter estas afirmações em dados a utilizar como base para uma investigação criativa posterior. O processo centrou-se num grupo tipicamente posicionado como objeto de avaliação linguística, numa atividade colaborativa de criação de significados destinada a legitimar as suas práticas criativas de linguagem. Dada a natureza muitas vezes alienante das literacias académicas numa economia do conhecimento que privilegia o inglês como língua franca, o processo ofereceu ainda uma libertação material e terapêutica.

FIGURA 1

A professora Sayuki com um poema de *blackout*



2. Teatro de imagens

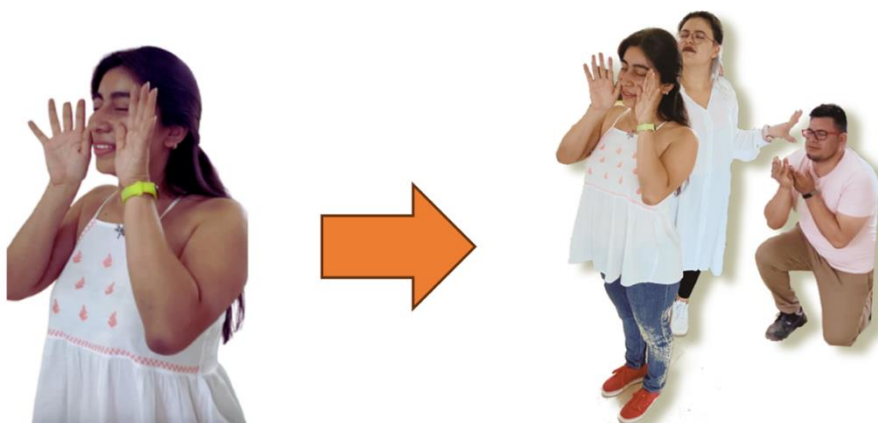
A segunda etapa do nosso processo criativo envolveu o teatro de imagens. O teatro de imagens é frequentemente utilizado no teatro participativo para gerar material para uma peça (Boal, 2005). É um processo dialógico que se baseia nos pontos comuns das experiências corporais e vividas dos/as participantes, com o objetivo concreto de fazer com que os/as participantes representem a linguagem utilizando os seus corpos.

As sessões começaram com jogos de teatro para aquecer e desinibir os/as participantes (ver Bryers et al., 2019). Em seguida, os/as participantes revezavam-se para usar os seus corpos para criar “estátuas” estáticas para representar palavras específicas, frases e, eventualmente, poemas *blackout* inteiros que lhes eram lidos em voz alta. Estas estátuas eram analisadas pelos/as colegas e organizadas fisicamente em “cenas” significativas, como mostra a Figura 2. Este processo foi facilitado por sugestões de um/a observador/a externo/a. Estas instruções basearam-se na abordagem de cinco pontos de Auerbach (1992) para a colocação de problemas (Freire, 1971) e na abordagem de sete pontos de Gee (2014) para a análise crítica do discurso. Incluíam o seguinte:

1. O que é que você vê?
2. O que é que esta pessoa está fazendo?
3. Quem é esta pessoa?
4. Qual é a relação entre estas pessoas?
5. Você se reconhece nesta situação?

FIGURA 2:

A “estátua” de Sayuki é colocada ao lado de outras para formar uma “cena



O teatro de imagens permitiu que os/as participantes gerassem cenas que podiam depois ser submetidas oralmente a análise. O quadro da Figura 2, por exemplo, foi gerado em relação ao dialeto, um termo descritivo normalmente utilizado para descrever as línguas indígenas em Oaxaca. Os/As participantes reconheceram a personagem da direita como a personificação de uma imagem popular dos códices astecas que representam a fala e que hoje constitui o logótipo da faculdade de línguas da UABJO (ver Figura 3). A

personagem no centro foi interpretada de várias formas, quer como uma rejeição da relevância das línguas indígenas, quer como uma rejeição de atitudes antiquadas relativamente ao uso das línguas indígenas. A personagem da esquerda foi lida como encarnando uma atitude mais progressista em relação às línguas indígenas: gritando por ajuda, saudando alegremente o mundo, ou talvez envolvendo-se com novas formas da mídia. As ambiguidades e tensões inerentes a estas interpretações permitiriam aos/as alunos/as desenvolver cada quadro numa cena da sua peça. O quadro da Figura 2, por exemplo, tornou-se a base para a terceira cena da peça, em que Esperanza partilha um livro escrito em zapoteca com a sua mãe analfabeta e elas deliciam-se a tentar lê-lo em voz alta, até que a figura paterna chega e as interrompe com raiva. Assim, cada cena foi analisada de forma colaborativa em relação à experiência vivida.

FIGURA 3
Logótipo da Faculdade de Línguas da UABJO



As cenas foram desenvolvidas em sessões subsequentes, formando uma narrativa coerente. Isto foi conseguido através da animação das cenas acima referidas. Inicialmente, estas “cenas animadas” consistiam apenas em movimentos simples e repetitivos. À medida que os/as participantes se identificavam mais estreitamente com situações específicas de opressão, revezavam-se para representar os papéis de opressor e oprimido, improvisando elementos da sua própria experiência vivida, acompanhados de frases familiares (“Como assim, chumbaste no exame de inglês? Mande-te para a universidade só para aprenderes inglês!”). No caso do grupo de professores/as estagiários/as, a dinâmica de grupo era tal que os/as participantes foram capazes de ordenar as cenas numa narrativa coerente e distinta. Deve-se notar, no entanto, que um guião emergente foi transcrito pelo/a facilitador/a do workshop e carregado como um documento *online* de acesso livre para outros/as participantes editarem de forma assíncrona. Este documento constituiria a base da sua peça de “teatro fórum”.

3. Teatro-fórum

O teatro-fórum é uma forma de teatro imersivo e participativo. Antes de descrever a peça e o fórum, parece necessário desenvolver os seus principais elementos. Boal (2013) identifica três características do

teatro fórum que o distinguem dos modelos “europeus” de teatro:

- (1) O ensaio para a revolução;
- (2) A noção de espect-ator;
- (3) O polícia na sua cabeça.

O teatro-fórum é uma prática orientada para a ação que visibiliza a opressão com vista a ensaiar possíveis intervenções. Após uma primeira apresentação do espetáculo, os membros da comunidade discutem o que testemunharam. As personagens podem então ser chamadas a ser interrogadas pelo público para compreender melhor os seus motivos. Por fim, é oferecida ao público a oportunidade de repetir cenas específicas à sua escolha, com o objetivo de explorar vias de mudança. É o chamado “ensaio para a revolução”.

O carácter profundamente participativo do fórum torna-se evidente nesta segunda fase. Aqui, o público revisita cenas cruciais onde se apercebeu de uma oportunidade para interromper comportamentos opressivos. Os indivíduos que se manifestaram durante a discussão anterior são convidados a subir ao palco para substituir uma personagem e improvisar a intervenção sugerida. Estas intervenções são, no entanto, resistidas pelos atores que pretendem manter a sequência de acontecimentos prevista no guião. Assim, os membros da audiência revezam-se para confrontar os opressores utilizando uma série de abordagens diferentes. Boal insiste na primazia da participação no teatro emancipatório como uma diferença fundamental em relação aos modelos greco-romanos, em que a agência só é concedida a uma classe profissional de atores. Esta abordagem ativista do teatro recusa a distinção entre ator/atriz e espetador/a, insistindo que todos os presentes são espect-atores. Os membros do público são convidados a passar de espectadores a protagonistas e a experimentar respostas à opressão que possam ter ressonância no público.

Como método de investigação, o teatro fórum representa então uma mudança epistêmica que se afasta da produção de conhecimento como um objetivo puramente intelectual e individualista. Considera a opressão como cíclica e de carácter psicológico, exigindo respostas iterativas e corporizadas. Nas suas memórias, Boal expressa uma compaixão extraordinária pela polícia secreta que o torturou durante a ditadura militar brasileira da década de 1970. Boal localiza a violência não nos corpos humanos, mas na relação humana. O teatro fórum tenta interromper as dinâmicas de coerção e controle, dando materialidade ao “policia na sua cabeça”.

A ficcionalização das experiências compartilhadas é uma pré-condição ética, uma abordagem participativa à anonimização de dados sensíveis, em que os próprios membros da comunidade escolhem o que deve ser incluído ou suprimido.

No entanto, o facilitador do fórum – ou “joker” – tem o dever ético de salvaguardar o bem-estar emocional dos/as participantes (ver Rifkin, 2013). Isto implicará inevitavelmente avisos de ativação e interrupções. As tensões, resistências e possibilidades devem ser exploradas o mais possível, sem sugerir soluções “mágicas” ou a impossibilidade de mudança. O objetivo principal do fórum é, em última análise, a “consciencialização” (Freire, 1971) através da descoberta do “conhecimento experimental” (Gramsci, 1971). Neste sentido, trata-se de uma etnografia performativa (Denzin, 2003) muito na tradição da etnografia crítica.

O teatro: A ficção como espelho das realidades sociais e educativas

O título escolhido para a peça reflete os ciclos insidiosos de opressão que pretende retratar. “Você percebe?” pode ser traduzido como ‘*Do you realize?*’ em inglês. A frase é mais ou menos análoga, no México, ao slogan “Eu também” da terceira onda do feminismo, referindo-se à normalização dos comportamentos coercivos dos homens em relação às mulheres. Isto deu o mote para uma peça de teatro com o objetivo de dar visibilidade às microagressões cumulativas sofridas pelos/as jovens estudantes que chegam à cidade vindos das suas comunidades. As principais questões levantadas incluíam a identidade etnoracial, a desigualdade educativa e a saúde mental, questões com ressonâncias imediatas para o nosso público maioritariamente estudantil. No total, a audiência era de cerca de sessenta pessoas, entre as quais cerca de dez professores/as, o psicólogo da faculdade e o diretor acadêmico. Embora a peça se baseasse num guião (disponível em bit.ly/4jSdlrv) escrito em colaboração pelos/as alunos/as, havia um certo grau de improvisação implícito desde o início do espetáculo.

As provocações ao público começaram desde a sua entrada no espaço do espetáculo. Os celulares foram imediatamente confiscados à porta pela figura autoritária do professor, Juan, mergulhando os membros da audiência na atmosfera ansiosa da sala de exames. Antes de começar o seu teste de colocação, Juan apresentou-se com a forma anglicizada do seu nome, John, e convidou os/as alunos/as do elenco e do público a fazerem o mesmo. A sua insistência numa sala de aula monolíngue desmentia a realidade da sua própria incapacidade de completar frases coerentes em inglês e parecia uma regra concebida principalmente para justificar castigos arbitrários numa sala de aula intuitivamente multilíngue translíngue. A correção de erros interrompia frequentemente os/as alunos/as quando estes/as tentavam apresentar-se. Os/As alunos/as ou realçavam ligações reais ou imaginárias ao Norte Global (um tio nos Estados Unidos, avós franceses) ou enfrentavam reações de escárnio às suas humildes competências linguísticas e origens. Uma exceção notável foi uma aluna *retornada* que se esforçava por se integrar entre os/as colegas. A sua recepção confusa por parte de colegas desconfiados/as e de um professor nervoso ilustra bem as barreiras culturais e linguísticas que estes/as alunos/as enfrentam.

Para a segunda cena, os/as espectadores/as foram conduzidos/as à cafeteria da universidade. Aqui, a estudante protagonista, Esperanza, é sujeita a *bullying* passivo-agressivo, enquanto os/as colegas competem para mostrar o seu inglês e o seu conhecimento da cultura europeia e anglo-saxónica. Muitos dos padrões discursivos da sala de aula são imediatamente reproduzidos nestas interações entre pares, onde o privilégio educativo e a mobilidade social são ostentados.

Ao regressar a casa, junto da família, Esperanza não teve grande descanso. A mãe deu-lhe umas boas-vindas calorosas, conversando calmamente na sua língua nativa, o zapoteco; o pai rapidamente se tornou verbalmente abusivo ao saber que ela estava tendo dificuldades nos exames de inglês. Ele disse que a única aspiração significativa dela era emigrar para os Estados Unidos seguindo o seu exemplo e refletia amargamente sobre o mau tratamento que lhe foi dado devido à sua falta de inglês. Se ela se recusasse a regressar aos estudos e a fazer os exames de inglês, ele ameaçava-a com um casamento arranjado, o que provocava reações indignadas da audiência.

O clímax da peça é ambíguo e introspetivo. Esperanza regressa a mais um exame de inglês, cuja natureza alienante e inacessível a ultrapassa a ela e aos/às seus/suas colegas. Incapaz de compreender sequer as instruções, é repreendida pelo professor quando pede apoio. Enquanto os/as alunos/as tentam discretamente decidir como responder, o bagunceiro da turma acusa-a de fazer trapaça. O professor manda-a sair da sala de aula e, quando a desordem se instala na sala, perde a paciência e reprova todo o grupo, mandando-os/as todos/as embora. Nessa altura, Esperanza sofre um ataque de pânico. Os/As atores/atrizes à sua volta tornam-se caricaturas mecânicas surreais de si próprios/as, enquanto ela tenta desesperadamente navegar entre eles/as. Finalmente, o professor vira-se para uma plateia chocada e dirige-se diretamente a todos/as: “E vocês, saiam daqui também. Falharam!”

O fórum: Uma abordagem incorporada para uma análise orientada para a ação e liderada pela comunidade

O teatro fórum requer uma análise orientada para a comunidade, orientada para a ação e incorporada. Isto envolve uma discussão de grupo aberta, seguida de entrevistas com os/as atores/atrizes e uma oportunidade para encenar possíveis intervenções. Este processo é supervisionado por um/a facilitador/a formado/a ou 'joker'.

A discussão inicial foi dominada por comentários dos/as alunos/as relativamente à protagonista da peça, Esperanza. Os/As alunos/as das zonas rurais e desfavorecidas viram-se refletidos na peça, descrevendo as suas próprias experiências de “alteridade” em instituições que lutam para acomodar a sua diversidade cultural e linguística. Discutiu-se a desigualdade educativa, os recursos limitados e a falta de compaixão dos/as professores/as, para quem só os exames internacionais standardizados têm importância. O impacto sobre a saúde mental foi muito bem recebido pela audiência. O ataque de pânico de Esperanza provocou uma reação visceral da audiência, com vários/as a partilharem experiências pessoais de ansiedade e stress, salientando a necessidade de mais apoio emocional e psicológico nos ambientes educativos.

Relacionamentos e as formas como as pessoas se relacionam foram abordadas com alguma frequência pelos membros da audiência. O público manifestou uma forte rejeição do comportamento do pai, apesar de uma certa compaixão, dada a origem compreensível dos seus preconceitos. No entanto, o professor foi alvo de pouca simpatia. A rede social de Esperanza foi, no entanto, objeto de grande atenção, tendo surgido questões sobre as causas da falta de solidariedade entre os seus pares.

Quando lhes foi perguntado qual das personagens gostariam mais de entrevistar, os/as espectadores/as começaram por chamar o professor. No entanto, o interrogatório rapidamente degenerou numa troca de insultos. Em seguida, o público pediu uma entrevista com o bagunceiro da turma. As suas respostas foram bem-humoradas, mas vagas e evasivas. Segue-se um exemplo de uma dessas trocas de palavras entre os membros do público e o ator:

Colega 1: Quem é que te tratou tão mal que fez você ficar assim?

Bagunceiro da turma: Não me lembro. (revira os olhos) O passado é o passado, é assim que eu vejo as coisas. (Risos)

Membro do público 2: Ele está tão traumatizado como a [Esperança]. (Trecho da entrevista com o bagunceiro da turma)

Foi perguntado ao público se queria repetir uma cena anterior. Optaram por rever a segunda cena, que envolvia *bullying* no refeitório. Uma aluna ofereceu-se para intervir e desafiar seriamente o agressor. Ele respondeu gozando com ela, obtendo uma reação de aprovação dos/as colegas. Depois de uma série de intervenções falhadas por parte dos/as alunos/as na plateia, uma aluna arriscou uma abordagem diferente: Depois de algumas brincadeiras, desviou a atenção do grupo das suas pequenas diferenças internas para o comportamento do professor na aula anterior. Depois de ter conseguido suscitar comentários críticos dos/as seus/suas colegas, anunciou que iria apresentar uma queixa por escrito, articulando essas irregularidades. Lenta, mas segura, convenceu cada um/a dos/as seus/suas colegas a assinar a sua petição. Os seus esforços suscitaram imediatamente o aplauso da audiência. No entanto, a questão que se levantou foi se o diretor da escola daria alguma atenção à sua queixa.

O facilitador sugeriu que fosse acrescentada uma nova cena em que a aluna pudesse abordar diretamente o diretor da escola. O reitor, que tinha assistido ao espetáculo, foi convidado a subir ao palco para improvisar esta nova cena, o que aceitou. Foram colocadas uma escrivaninha e uma cadeira no palco, onde ele começou a escrever num computador de mesa. A estudante-atriz entrou e apresentou gentilmente a sua petição, fazendo um breve resumo verbal do seu conteúdo. O reitor agradeceu-lhe e expressou as suas condolências, prometendo analisar o assunto. Admitiu, no entanto, a dificuldade em efetuar mudanças imediatas: a maior parte do pessoal era sindicalizado e seria difícil substituir um professor.

A seguir, o público sugeriu que se respondesse à cena final do exame. As intervenções centraram-se em convencer o professor a fazer alterações na realização das suas avaliações. As sugestões incluíam formatos plurilíngues, protocolos de leitura em voz alta, competências orais e avaliação formativa. O professor parecia relutante em aceitar estas mudanças e, após as súplicas da audiência, o joker permitiu que um membro da audiência assumisse o papel do professor. O psicólogo da faculdade ofereceu-se para este papel, instituindo com habilidade e calma as mudanças sugeridas pelos/as alunos/as. Os seus esforços foram saudados com aplausos, assim como o encerramento do fórum.

Numa discussão no dia seguinte, o segundo grupo de professores/as-investigadores/as refletiu sobre o fórum. Os/As professores/as admitiram que muito do que tinham visto na peça refletia a realidade da sua profissão, embora algumas das caracterizações fossem exageradas. Apreciaram o uso de entrevistas para explorar em voz alta “o que cada indivíduo está realmente sentindo”. Concordaram que criar solidariedade no seio de um grupo e apresentar uma queixa escrita contra o professor era claramente a resposta mais adequada. Também reconheceram que o problema residia na falta de literacia de avaliação do professor, e não necessariamente na avaliação em si. Neste sentido, era necessário ensaiar intervenções efetivas. Como comentou um professor-investigador: “É uma solução demasiado simples dizer simplesmente: vamos mudar o professor. Não é essa a solução. É fácil julgar o professor, mas o fórum oferece-nos a oportunidade de promover uma mudança interna no professor”. O grupo descreveu o fórum como um “processo terapêutico” que ajudou toda a comunidade a “livrar-se dos monstros dentro de nós”. Um professor observou, no entanto, que um fórum deste género não seria necessariamente possível em qualquer escola. As intervenções dos/as alunos/as só eram possíveis porque “qualquer um destes temas já tinha sido discutido

de forma mais informal”. Neste sentido, o fórum funcionou como um espaço em que a práxis descolonial e antirracista podia ser partilhada e ensaiada como parte de uma conversa contínua.

As reações a estas práticas baseadas nas artes foram extremamente positivas. Os/As professores/as mencionaram repetidamente as dimensões fenomenológicas e afetivas do processo: “É possível compreender melhor o que cada indivíduo está realmente sentindo. Até o reitor – eu conseguia imaginar-me ali mesmo! Mas também o aluno a quem se diz que não sabe falar corretamente espanhol”. No entanto, apenas um professor do grupo de doze sugeriu que se sentiria à vontade para utilizar o teatro-fórum com os/as seus/suas próprios/as alunos/as, em grande parte devido à complexidade do papel do 'joker'. No entanto, os/as professores/as sentiram-se mais confiantes na sua capacidade de incorporar o teatro de imagens nas suas aulas, com vários/as a expressarem que sentiam que já estavam a utilizando técnicas muito semelhantes nas suas próprias salas de aula. Talvez o mais surpreendente tenha sido o entusiasmo pelas atividades de aquecimento; um professor de língua zapoteca sugeriu que estas poderiam ser particularmente úteis para melhorar o sentido de legitimidade dos/as alunos/as nas suas práticas de linguagem e literacia. Boal (2005) desenvolveu inicialmente estes jogos como parte de um programa de literacia no Brasil rural, pelo que esta parece ser uma sugestão inteiramente razoável, digna de ser mais explorada. De fato, a exploração e a experimentação continuariam imediatamente após esta sessão de encerramento.

Implicações e intervenções: Observações finais

Como o nosso título sugere, há uma certa inevitabilidade na ligação da pedagogia às práticas de avaliação. A pedagogia emancipatória depende então, até certo ponto, de instrumentos e quadros de avaliação progressivos, particularmente talvez em contextos de poucos recursos. Muitas das sugestões resultantes deste estudo já foram exploradas, em certa medida, por especialistas em avaliação e investigadores/as locais. Parece valer a pena referir brevemente as três sugestões mais proeminentes e situá-las no âmbito de debates relevantes na comunidade da avaliação: plurilinguismo; competência interacional; literacia da avaliação.

O plurilinguismo reconhece que a comunicação envolve a utilização de todo o repertório linguístico de uma pessoa. O professor da peça do aluno insistia que só se usasse o inglês na sua sala de aula, mas o policiamento desta política linguística raramente era aplicado. Em vez disso, a peça deu visibilidade à hipocrisia da sala de aula supostamente monolíngue, onde o uso da língua era mais frequentemente utilizado como arma para alienar e disciplinar os/as alunos/as, particularmente aqueles/as com identidades transfronteiriças ou indígenas. A avaliação multilíngue oferece uma oportunidade para legitimar estas práticas linguísticas, promovendo simultaneamente a equidade, a inclusão e a justiça social (Cummins, 2007). As abordagens multilinguísticas à pedagogia e à avaliação são aquelas que encorajam, em vez de punir, os/as alunos/as a expressarem-se utilizando o seu “repertório linguístico completo, sem ter em conta a adesão vigilante às fronteiras social e politicamente definidas das línguas designadas (e, normalmente, nacionais e estatais)” (Otheguy et al., 2015, p. 281). A abordagem da translanguagem tem sido explicitamente promovida pela comunidade de avaliação linguística para “rejeitar a colonialidade

prejudicial e as normas racializadas na educação” (Leung, 2023, p. 6). Dada a rica veia de pesquisa em translinguagem (De Korne et al., 2019; Morales et al., 2020; Schissel et al., 2021) e uso (Anzaldúa, 2021; Pineda, 2019) neste contexto, sugerimos o plurilinguismo, o multilinguismo e a translinguagem como direções úteis para pesquisas futuras.

A competência interativa sugere a necessidade de olhar para além do binário das competências produtivas (*speaking and writing*) e das competências receptivas (*listening and reading*). Em salas de aula como a representada na peça do aluno, a proficiência linguística é medida quase exclusivamente com base nesta última categoria (muitas vezes apenas através da compreensão da leitura). Esta é uma má representação do uso autêntico da língua, um processo dinâmico em que o significado é negociado entre dois/duas ou mais falantes (Kramsch, 1986). Durante o fórum, os/as alunos/as sugeriram uma abordagem à avaliação que privilegia a interação através de protocolos de leitura em voz alta ou de debates estruturados em grupo. Esta parece ser uma abordagem localizada apropriada para a pedagogia da língua, uma vez que as comunidades zapotecas imediatamente adjacentes a esta universidade valorizam muito a oralidade e a mediação (Schrader-Kniffki, 2017). Além disso, a interculturalidade é um componente central da competência interacional (Dai, 2024). Como tal, centrar as competências de interação na avaliação linguística pode promover uma práxis descolonizadora e antirracista na sala de aula de ensino de línguas, exigindo uma compreensão social-construtivista matizada da identidade e da relacionalidade (López-Gopar, 2016).

A literacia em avaliação refere-se à necessidade de os/as professores/as de línguas compreenderem os sistemas e as competências que requerem avaliação e de se envolverem criticamente com os instrumentos de avaliação. O jogo do aluno constitui um exemplo representativo da implementação prejudicial de práticas de avaliação desatualizadas e inadequadas. As empresas do Norte Global vangloriam-se do “*soft power*” proporcionado pelos seus exames ditos “internacionais” (British Council, 2021); entretanto, as comunidades do Sul Global são muitas vezes privadas de qualquer poder de ação na determinação das competências e conhecimentos que constituem uma comunicação competente (López-Gopar, 2021). Como tal, a avaliação torna-se um veículo conveniente através do qual ideologias coloniais e raciolinguísticas são contrabandeadas para a educação do setor público através de construções como o nativismo (Tupas, 2020) e o purismo linguístico (Schissel, 2024). A comunhão criativa com estudantes e educadores/as através de métodos de investigação baseados nas artes permite que as comunidades racializadas e colonizadas tenham a oportunidade de dar materialidade a estas noções, de outro modo abstratas, a fim de melhor compreenderem as suas dimensões e implicações.

Os métodos de investigação criativa e as pedagogias críticas são um meio poderoso para visibilizar e contestar o racismo e a colonialidade em contextos educativos. Na sequência deste estudo, os/as participantes foram coautores/as de um livro de banda desenhada baseado na sua peça (disponível em bit.ly/4b2FRCC), distribuíram materiais didáticos baseados nos *workshops* e apresentaram o seu trabalho na conferência MEXTESOL a centenas de educadores/as de línguas de todo o México. Outros projetos provisórios incluem uma colaboração com o Programa Nacional de Teatro Escolar, uma intervenção com o sindicato regional de professores e uma colaboração com as comunidades locais para desenvolver mais três peças.

Reconhecemos, no entanto, as deficiências na aplicação destes métodos de investigação. A decisão do grupo de impedir a documentação audiovisual da peça e do fórum subsequente reduziu significativamente os dados recolhidos durante este estudo. Os/As participantes concordaram que tais considerações deveriam ser antecipadas para futuros espetáculos, em que alguma forma de documentação participativa poderia ser negociada no interesse da comunidade em questão. Também reconhecemos a necessidade de um maior envolvimento com a base teórica de tais práticas, particularmente em relação à fenomenologia e às economias afetivas (Ahmed, 2006).

Este estudo ofereceu um conjunto concreto de sugestões para investigação futura, que pode ser efetuada utilizando métodos de investigação mais convencionais. Também estabeleceu um entendimento partilhado do contexto em que os nossos cursos de licenciatura serão reestruturados, justificando um afastamento do recrutamento de falantes nativos/as e da prática de ensino prescritivista. O nosso novo programa oferecerá cursos em zapoteca e mixteca, lecionados com recurso a pedagogias pluralistas e translinguísticas. Esperamos que, ao comunicar estes resultados da investigação, possamos ajudar a informar e inspirar esforços antirracistas e descoloniais em escolas mais distantes.

Agradecimentos: *Esta investigação não teria sido possível sem as generosas contribuições dos/as estudantes e do pessoal da faculdade de línguas da UABJO, em particular do Dr. Mario López-Gopar. Agradecemos também a Ruanni Tupas, William Gibson e Qlá Aralepo pelo seu apoio paciente. O financiamento foi fornecido pelo Turing Scheme.*

Financiamento: *O projeto foi possível graças ao generoso financiamento do Turing Scheme e da British Association of Lecturers in English for Academic Purposes. Agradecemos também a toda a Faculdade de Línguas da Universidade Autónoma de Benito Juárez de Oaxaca por dedicar tempo e recursos a este projeto.*

Pedagogy of the Assessed: El Teatro del Oprimido como método de investigación participativa para cuestionar el impacto de la evaluación en el aula intercultural

500 años de resistencia al colonialismo y a la supremacía blanca

Este estudio de caso basado en las artes examina el impacto de las prácticas de evaluación lingüística en las universidades públicas del estado de Oaxaca, México. Comenzamos historiando y contextualizando brevemente los conceptos de “colonialidad” y “descolonialidad” en América Latina, antes de analizar su relación con la raza y la praxis educativa. Subrayamos así tensiones, resistencias y posibilidades específicas dentro y fuera de nuestra institución, antes de discutir el estudio en sí.

La descolonialidad tiene sus raíces conceptuales en América Latina. Su primera acuñación registrada en 1822 por el peruano José Sánchez Carrión difiere fundamentalmente de su uso actual en otros hemisferios. Carrión insistió en ir más allá del simple “acto material de dejar de pertenecer a una antigua metrópoli” y buscar, en cambio, “descolonizar nuestras costumbres; maximizar nuestra ilustración” (p. 53). El término “poscolonialidad” hace referencia a los movimientos independentistas político-económicos de la América Latina del siglo XIX; sin embargo, la “descolonialidad” se centra en la innovación cultural e intelectual (Maldonado-Torres, 2007).

El declive colonial europeo a partir de 1945 marcó entonces un punto de inflexión clave en este renacimiento latinoamericano. Los pensadores descoloniales enmarcaron explícitamente la modernidad como una faceta de la colonialidad (Mignolo, 2009; Quijano, 1992). A través de un proceso de alterización (Dussel, 2003), se entendió que Europa se había apropiado no sólo del capital material, sino también de las tecnologías y epistemes de las poblaciones nativas y esclavizadas de las Américas (Graeber & Wengrow, 2021). Un giro decolonial requeriría, en consecuencia, un proceso de “hacer visible lo invisible y analizar los mecanismos que producen dicha invisibilidad [a partir de] las reflexiones críticas de las propias personas “invisibles” (Maldonado-Torres, 2007, p. 262). Este punto de partida requiere una reconsideración fenomenológica de cómo se produce y reproduce el conocimiento. Sin embargo, antes de considerar las implicaciones de este cambio de paradigma en relación con la pedagogía y la investigación, es necesario destacar las consideraciones etnorraciales que acompañan al proyecto decolonial.

La raza y la etnia fueron fundamentales para la identidad poscolonial en México. El México posterior a la independencia estaba dominado por una élite criolla blanca cuya identidad era principalmente hispana.

Sin embargo, la invasión de México por parte de Estados Unidos y Francia a mediados del siglo XIX hizo necesaria una identidad etnonacional global, el mestizaje, que pretendía fusionar las múltiples identidades etnoraciales de México en una categoría homogénea de personas mexicanas mestizas de habla hispana. El advenimiento de un México mestizo suele articularse a través de la figura de Benito Juárez, destacado estadista y reformador social del siglo XIX de ascendencia indígena zapoteca, criado y educado por monjes franciscanos. La noción de mestizaje, sin embargo, contradecía el racismo estructural subyacente en la sociedad mexicana, mantenido por los sucesivos gobiernos, incluido el de Juárez (véase Drummond, 1997, sobre la supresión de las poblaciones mayas). Tales eran las desigualdades socioeconómicas del México del siglo XIX que, al final de la dictadura de tres décadas de Porfirio Díaz, aproximadamente el 90% de la propiedad de la tierra pertenecía a personas europeas y estadounidenses (Galeano, 1997).

Las tensiones en torno a la desigualdad racial y la propiedad de la tierra a principios del siglo XX desembocarían en la Revolución Mexicana. Su resolución consolidaría el mestizaje como mito fundacional del proyecto de construcción nacional, articulado de forma memorable en el influyente ensayo del secretario de educación José Vasconcelos (1925) “La raza cósmica”. Vasconcelos movilizó argumentos darwinistas sociales para profetizar el surgimiento de una “quinta raza” superior (p. 16) en mesoamérica debido al mestizaje histórico de las “cuatro” razas humanas universales a través de la conquista y la esclavitud. Este imaginario político (Anderson, 2008/2020) de los mexicanos mestizos se inculcó posteriormente a través de las reformas de Vasconcelos del principal aparato ideológico del Estado: el sistema educativo. Parece digno de mención que las tres figuras políticas (Juárez, Díaz, Vasconcelos) mencionadas anteriormente no sólo desempeñaron papeles instrumentales en el proyecto de homogeneización racial dentro de México; los tres también eran originarios de su región más diversa: Oaxaca.

La educación ha sido durante mucho tiempo una herramienta ideológica del colonialismo en América Latina, tanto en su forma como en su función. Desde el inicio del proyecto colonial español, Nebrija (1492) afirmó célebremente que “la lengua ha sido siempre la consorte del imperio y podemos hacer de ella nuestra compañera” (p. 34). Al principio, la enseñanza se impartía en una lengua muy alejada de la realidad vivida por los súbditos coloniales: el latín. No obstante, los sacerdotes misioneros pronto adoptaron lenguas indígenas y enfoques más dialógicos o sincréticos para proselitizar con mayor eficacia, siendo la orden franciscana un ejemplo notable. La crítica de los excesos del proyecto colonial encontró su voz en el clero, y el primer llamamiento a la independencia de México se atribuyó al sacerdote Miguel Hidalgo y Costilla en 1810. La educación en los primeros cuatro siglos de conquista se centraría en la disciplina religiosa y la alfabetización básica en lengua española.

La teología de la liberación actuó como motor principal del cambio educativo en la América Latina del siglo XX. La pedagogía crítica del educador brasileño Paulo Freire (1971) situaba a las y los estudiantes como sujetos y no como objetos. Freire criticó la “cultura del silencio” (p. 30) instituida a través de la escolarización convencional, abogando en su lugar por una “comunidad creativa” (p. 48) en la educación que se centra en el diálogo, la democracia, la creatividad y la criticidad. Uno de los exponentes más radicales

de Freire, Augusto Boal, articuló una estética del oprimido (Boal, 2006) que rechazaba los enfoques burgueses y eurocéntricos de la producción cultural y del conocimiento, incluidas las formas de teatro participativo que describió como un “ensayo para la revolución” (Boal, 1974, p. 98). Aunque la teoría de la liberación surgió en el cono sur de las Américas, la represión política obligó a sus defensores y a sus ideales a exiliarse; en México, teóricos como el argentino Enrique Dussel influirían enormemente en la política educativa del siguiente medio siglo, incluida la “Nueva Escuela Mexicana” actual.

El enfoque intercultural central en la política educativa mexicana actual tiene sus raíces en el sur del continente. Las “escuelas interculturales” surgieron de los movimientos indigenistas insurgentes en los Andes a partir de la década de 1930 (Howard, 2022), promoviendo un modelo educativo bilingüe que honraba los sistemas de conocimiento ancestrales. La represión política localizada llevó a la celebración del primer Congreso Indigenista Interamericano en México en 1940, que desembocó en la creación del Instituto Nacional Indigenista, encargado de hacer valer el derecho de los niños a ser educados en su lengua materna (véase López-Gopar, 2016). Sin embargo, a pesar de las serias políticas de los años sesenta y setenta, las aulas mexicanas siguieron siendo casi universalmente monolingües, con un reconocimiento tácito del multiculturalismo a lo largo del siglo XX (Hamel, 2008). En su lugar, las reformas educativas neoliberales impondrían impopulares exámenes estandarizados en la década de 1990 y la enseñanza obligatoria del inglés a principios de la década de 2000, instigando una huelga de maestros de un año de duración y disturbios civiles generalizados en Oaxaca en 2006. Sin embargo, la elección en 2018 del Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) marca un cambio explícito desde el gerencialismo neoliberal hacia un enfoque intercultural en la educación. Hoy en día, las universidades mexicanas son alentadas activamente a implementar enfoques interculturales a través de iniciativas de arriba hacia abajo instigadas por MORENA desde su primer año de gobierno (ver Secretaría de Educación Pública, 2017).

Esto nos lleva al estudio que nos ocupa, que tuvo lugar en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). La UABJO es una universidad pública situada en el sur de México, concretamente en el estado de Oaxaca. Es la universidad más antigua de Oaxaca, fundada en 1827 y bautizada con el nombre de su ex alumno más prestigioso, Benito Juárez, el primer presidente indígena de Norteamérica. Hoy en día, la UABJO alberga a 25,535 estudiantes y 1,883 integrantes del personal académico a través de 85 programas de licenciatura (UABJO, 2024), incluyendo nuestro programa de Licenciatura en Enseñanza de Idiomas.

El programa insignia de la Facultad de Idiomas se estableció por primera vez en 1992 como Licenciatura en “Enseñanza del Idioma Inglés”, renombrada en 2011 como Licenciatura en “Enseñanza de Idiomas”. Formamos docentes de idiomas en la enseñanza del inglés y el español, así como del portugués, el francés, el italiano, el japonés y el zapoteco (lengua indígena de Oaxaca). Los estudiantes llegan de las diversas regiones de este diverso estado, principalmente de los Valles Centrales, la Mixteca y el Istmo de Tehuantepec; otros estudiantes pueden venir de otras partes de México y Estados Unidos (a menudo referidos como *retornados*); por lo tanto, la facultad se caracteriza por un sentido único de diversidad lingüística, cultural y epistémica (Huerta Cordova et al., 2023).

La Facultad de Idiomas representa una especie de oasis de inclusión cultural y lingüística. El homónimo y antiguo rector de la universidad, Benito Juárez, era zapoteco, y las lenguas y culturas indígenas ocupan un lugar de honor en el plan de estudios de la universidad (Huerta Cordova et al., 2024). Sin embargo, esta posición proviene de un lugar de lucha, dado el carácter fundamentalmente monolingüe y culturalmente homogéneo del sistema educativo nacional. Las y los defensores de las lenguas indígenas de la región se enfrentan a muchos retos. La ortografía de estas lenguas, por ejemplo, elude la transcripción fácil en alfabeto latino, a pesar de seguir siendo una preocupación significativa tanto ideológica como pedagógicamente para muchos de sus hablantes (De Korne y Weinberg, 2021). Así pues, en lugar de centrarse en la alfabetización alfabética, nuestra facultad fomenta los enfoques multimodales y de alfabetización múltiple.

Esta diversidad ofrece una lente única a través de la cual abordar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Nuestro programa de licenciatura adopta un enfoque explícitamente crítico que pretende cuestionar la racialización y colonialidad de las instituciones educativas y construir relaciones más horizontales entre estudiantes y docentes (López-Gopar et al., 2023). No obstante, la desigualdad educativa subyace a nuestras respectivas experiencias, especialmente en relación con el aprendizaje del inglés. Esto se ha convertido en un reto particular debido a la existencia de exámenes de acceso en el dominio del inglés como requisito de graduación, no sólo dentro de nuestra facultad.

El requisito de graduación casi omnipresente en las universidades públicas de todo México ha sido durante mucho tiempo el Test Of English as a Foreign Language Institutional Testing Program (TOEFL ITP). Ampliamente considerado como una prueba “burda” de dominio del idioma (Spolsky, 2004, p. 331), incluso sus editores reconocen que no es apto para exámenes de alto riesgo (Golubovich et al., 2018). Se trata de una prueba de opción múltiple de gramática, vocabulario y comprensión lectora y auditiva diseñada por primera vez en 1964 por la empresa con ánimo de lucro Educational Testing Service (ETS). Tiene dos grandes deficiencias dignas de mención: (1) su falta de cualquier elemento productivo (hablar o escribir); y (2) su uso de textos de nivel avanzado para evaluar a estudiantes de nivel básico.

En un estudio anterior, investigamos el impacto de estas prácticas de evaluación en la enseñanza y el aprendizaje a lo largo del tiempo (Black & Ferrin, 2023a), un fenómeno conocido como “*washback*” (Shohamy, 2020). Black y Ferrin (2023) encontraron evidencias de un retroceso significativo en las universidades de Oaxaca: entre el 33% y el 46% de los estudiantes de licenciatura no fueron capaces de aprobar esta prueba al completar su programa de estudios más amplio, lo que les impidió graduarse; la enseñanza para la prueba seguía invariablemente un modelo de gramática-traducción, en lugar del enfoque comunicativo defendido por la mayoría de los lingüistas aplicados (Flowerdew y Peacock, 2001). También se sugirió la existencia de un impacto más amplio en las ideologías lingüísticas, como el nativismo (Tupas, 2020) -la creencia en la superioridad inherente de la lengua hablada por “hablantes nativos”- y el purismo lingüístico (Schissel, 2024) -la creencia de que las lenguas deben conservarse en una forma pura y estandarizada.

Sin embargo, ese estudio inicial tuvo dificultades para implicar de forma significativa a los estudiantes. Las universidades participantes permitieron una interacción limitada con los estudiantes a través de cuestionarios que ofrecían poco más allá de un análisis cuantitativo superficial. Como observa Graves

(2000), las consultas a los estudiantes en las universidades públicas de México arrojan resultados desiguales: “Observé que los cuestionarios tenían poco valor. La mayoría de las preguntas no habían sido contestadas y las que lo fueron ofrecían respuestas de una o dos palabras.” (p. 112) Aunque nuestro estudio acumuló una gran cantidad de datos procedentes de entrevistas con docentes y estadísticas sobre los resultados de los exámenes, faltaba casi por completo la voz de los más directamente afectados por las prácticas de evaluación. Era necesario un enfoque diferente.

Un paradigma de investigación situado: *Participatory Action Research* informado por *Critical Ethnography* (PARCE)

Nuestra elección del paradigma de investigación requiere una breve explicación. Lamentablemente, tanto en México como en la comunidad de evaluación lingüística prevalece una actitud despectiva con respecto a la investigación-acción participativa. La revista MEXTESOL, por ejemplo, que afirma representar a la mayor comunidad de lingüistas aplicados de México, define explícitamente la investigación-acción en su sitio web como “descripciones de la práctica en el aula que no implican una investigación rigurosa”. La comunidad de evaluación lingüística también ha expresado históricamente su incomodidad hacia la investigación cualitativa sobre el impacto y el poder de las pruebas (Hamp-Lyons, 1997; Shohamy, 2020). Este estudio se inscribe, sin embargo, en la misma lógica decolonial de Schissel (2024), que invita a la comunidad de evaluación lingüística a “apoyarse en cualquier incomodidad como método para suscitar reconfiguraciones creativas e imaginativas de los exámenes y del inglés” (p. 3). A continuación describimos los paradigmas de investigación situados que inspiraron este estudio: *Participatory Action Research* informado por *Critical Ethnography* (PARCE).

El enfoque *Participatory Action Research* (PAR) – investigación acción participativa – es un paradigma de investigación profundamente latinoamericano desarrollado en la región por Fals-Borda (1987). El PAR responde a un contexto local de modernidad-colonialidad (Dussel, 2003; Mignolo, 2009; Quijano, 1992) basado en la opresión sistémica interseccional que surge del legado de la colonización europea y la esclavitud (Galeano, 1997). Como se mencionó anteriormente, Oaxaca es un contexto indígena y afrodescendiente que ha sufrido y resistido cinco siglos de opresión. Cualquier investigación llevada a cabo aquí requiere, en consecuencia, una sensibilidad hacia esa opresión, tanto material como epistémica (Smith, 2021; Tuck & Yang, 2021). El PAR se diseñó explícitamente con vistas a capacitar a estos “grupos desfavorecidos y explotados” (Cohen et al., 2002, pp. 55–56). En consecuencia, el paradigma PAR ha sido defendido por destacados lingüistas que realizan investigaciones en Oaxaca (De Korne, 2021; López-Gopar, 2021; López-Gopar et al., 2021; Sayer, 2012; Schissel et al., 2021).

Los principios centrales del PAR se alinean estrechamente con las necesidades articuladas anteriormente. López-Gopar (2014) ofrece la siguiente definición amplia de la práctica:

[PAR] crea espacios para que las historias de los participantes sean escuchadas con el fin de exponer las prácticas que son socialmente injustas y crear conciencia con la esperanza de que una intervención posterior trabaje para resolver las desigualdades sociales y las prácticas opresivas. (p. 202)

Las y los defensores del PAR suelen hablar precisamente de las dificultades a las que nos enfrentamos en nuestro estudio anterior. Fals-Borda (1987) advierte que los participantes en la investigación también pueden tener dificultades para “articular teorías y conceptos abstractos”, lo que requiere un enfoque más creativo mediante “el uso de la imagen, el sonido, la pintura, los gestos, la mímica, las fotografías, la poesía, el teatro popular” (p. 344). Utilizaremos cada una de estas prácticas creativas para intentar obtener las respuestas más enriquecedoras posibles de nuestros participantes.

El PAR se caracteriza además por su naturaleza participativa, activista, iterativa y longitudinal. Hall (2005) identifica cuatro principios clave: (1) La implicación de la comunidad comienza con la propia formulación del problema; (2) Las partes interesadas más directamente afectadas por un fenómeno son los principales beneficiarios de cualquier intervención; (3) Los estudios se centran en la creatividad humana como parte de un proceso dialéctico y reflexivo que ayuda a reformular las preguntas de la investigación; (4) La investigación sigue una serie de ciclos impulsados por una visión sostenible a largo plazo. En nuestra conclusión, volvemos a considerar el éxito que ha tenido este método de investigación al coincidir con estos objetivos.

La segunda lente seleccionada para este estudio es la de la Critical Ethnography (CE) – etnografía crítica. Wei (2019) señala que una creciente tendencia mundial hacia la práctica etnográfica en la lingüística aplicada es sorprendente dadas sus raíces como una práctica históricamente colonial. Sin embargo, la etnografía crítica reconoce esta herencia y se propone explícitamente “abordar las preocupaciones sobre el poder y el control y proporcionar a integrantes de la comunidad en cuestión la oportunidad de hablar por sí mismos y actuar” (p. 154). Y lo que es más importante, dadas las dificultades anteriores para obtener la voz de los estudiantes, la etnografía crítica ofrece una descripción “densa” (Geertz, 2008) de datos excepcionalmente ricos.

Las intersecciones de la identidad en nuestro contexto son complejas e implícitas. Un enfoque interseccional debe dar cuenta de la naturaleza relacional de la raza (Ribeiro, 2019), así como de la ciudadanía y la pertenencia. La CE aborda estas preocupaciones ya que, en palabras de las Y los defensores locales, “nos permite ver las representaciones multifacéticas, contradictorias y complejas de ser y convertirse en un ciudadano multilingüe y multicultural” (López-Gopar et al., 2011, p.37). Como comentaremos más adelante, este enfoque interseccional parecía especialmente relevante para los participantes de nuestra investigación.

Las prácticas lingüísticas y de alfabetización son claramente fundamentales para comprender este contexto. Como se ha comentado anteriormente, tanto los sistemas educativos como los de evaluación han sido históricamente cómplices, si no instrumentales, en el proyecto de deslegitimar las prácticas lingüísticas y de alfabetización endémicas. Como investigadores, estamos lejos de estar exentos de esta complicidad (véase Smith, 2021). La naturaleza interdisciplinaria de la CE es una gran fortaleza en este sentido. Como señala Córdova-Hernández (2020), nos permite “desarrollar nuevas estrategias para documentar y activar la memoria lingüística y cultural” (p. 23). Honrar y nutrir los enfoques históricos y emergentes de la producción de conocimiento es vital, no solo desde una perspectiva ética, sino también para comprender el entrelazamiento de la ontoepistemología y el lenguaje en contextos de raíces indígenas (López-Gopar et al., 2022).

Comunidad creativa a través de métodos de investigación basados en las artes

A través del lenguaje académico, no era capaz de desafiar la marginación, sino que la (re)promulgaba concretamente... La gente no era capaz de entender, de unirse, de hacer uso de lo que yo decía y, al final, no se generaba un espacio de encuentro. (Gibson, 2021, p. 653)

El estudio en sí surgió orgánicamente de una serie de talleres en la Facultad de Idiomas en la primavera de 2023. El curso optativo de seis semanas ofreció una introducción al teatro participativo, utilizando los recursos desarrollados por Bryers et al. (2019). Las sesiones se llevaron a cabo dos veces por semana durante dos horas, cada una abordando tres actividades separadas del manual. Los participantes se dividieron en dos grupos: docentes con experiencia y estudiantes en prácticas, una agrupación útil dadas las diferencias significativas en las actitudes hacia la evaluación entre docentes “novatos” y “veteranos” (véase Black & Ferrin, 2023b). Sólo el grupo de estudiantes produciría finalmente una obra de teatro-foro; por consiguiente, este artículo se centra principalmente en su experiencia.

Al final, el grupo de estudiantes estaba formado por sólo diez estudiantes. Incluyeron siete mujeres y tres hombres; siete estudiantes de segundo curso, una de tercero y dos posgraduados. Aunque el género apenas parecía afectar a la participación en el grupo, la antigüedad afectaba tanto a la asistencia como a la autoridad ejercida por los participantes. Así, la mayoría de las sesiones giraron en torno a los estudiantes de segundo año, con el estudiante de tercer año ofreciéndose ocasionalmente como líder del grupo. La participación de estudiantes de posgrado fue irregular, pero decisiva en las últimas sesiones previas a la representación.

Las consideraciones éticas se negociaron con la institución y los participantes antes del proyecto. Se obtuvo la aprobación por escrito tanto de la UABJO como del organismo financiador (Turing Scheme). El formato del taller se discutió con los participantes en la primera sesión, y ambos grupos determinaron el grado de su participación mediante consentimiento informado. El grupo de docentes se mostró entusiasmado de ser documentado a través de fotografías para ser difundidas a través de medios sociales e informes de investigación. Las e los docentes en prácticas, sin embargo, expresaron su preferencia por que no se filmara durante los talleres o la actuación. Los participantes podían retirar su consentimiento en cualquier momento del proceso y, finalmente, dos docentes en prácticas se retiraron de la representación final. A las y los profesores en prácticas se les ofrecieron créditos académicos por su dedicación y todos los participantes rellenaron y firmaron formularios de consentimiento por escrito.

No obstante, la investigación sobre los conocimientos indígenas requiere una reflexión ética más profunda, más allá de las consideraciones individuales e institucionales. Denzin et al. (2008) los describen como “conocimientos dinámicos” que requieren representación a través del “diálogo, la narración de historias y los rituales y arquetipos legendarios apropiados” (p. 500). Como tal, nos esforzamos por honrar los enfoques de investigación dialógicos y narrativos endémicos de esta región geográfica, como se ha comentado anteriormente. Quizás lo más importante es que nuestros materiales e indicaciones abordan específicamente lo que Denzin et al. (2008) describen como la prioridad más urgente de las comunidades indígenas: “cómo pueden las comunidades recuperar sus lenguas allí donde se han perdido o cómo debe utilizarse la escolarización para recuperar o enseñar el patrimonio aborigen” (p. 502). Por último, cabe

señalar que este proyecto de investigación representa sólo una fase dentro de un compromiso a largo plazo con la descolonización de la educación superior en Oaxaca. Nos enorgullece afirmar que este documento ha sido escrito conjuntamente por un estudiante, una profesora y un investigador que participan en el proyecto con el fin de ofrecer una perspectiva de múltiples capas.

En cuanto a nuestros métodos basados en las artes, empleamos tres prácticas clave: (1) poesía *blackout* (John et al., 2023); (2) teatro imagen (Boal, 2005); y (3) teatro foro (Boal, 1974).

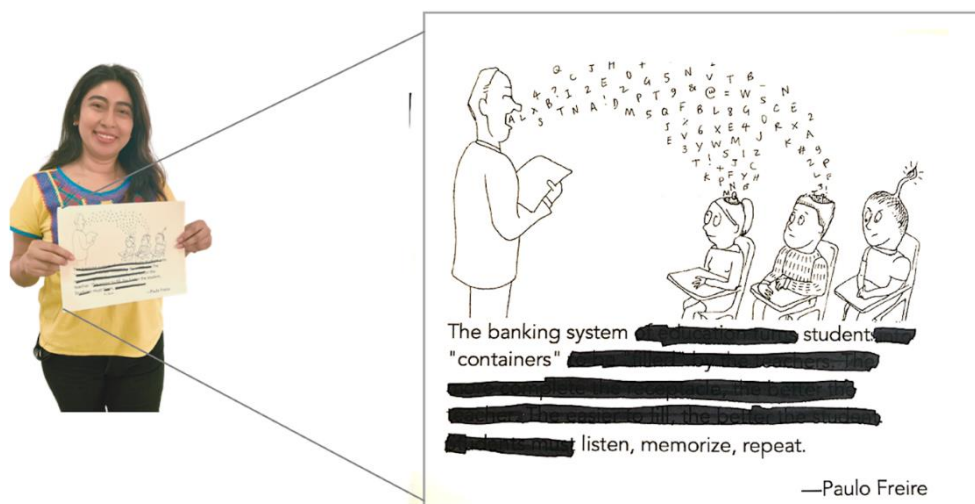
1. Poesía *blackout*

La poesía *blackout* es una forma de “poesía encontrada” en la que los poemas se crean borrando el texto de un documento preexistente. Como práctica intuitiva e intrínsecamente subversiva, es imposible atribuirla a un autor original; sin embargo, artistas como Tom Philips, Austin Kleon e Isobel O'Hare han popularizado esta técnica. Más recientemente, Mighty, John y Winiarska-Pringle (2024) la han propuesto como enfoque creativo para incorporar voces marginales a textos académicos. Su planteamiento es relativamente sencillo: “Para crear un poema blackout un escritor/poeta lleva un rotulador (normalmente negro) a un texto ya existente, como un artículo de revista y redacta las palabras hasta crear un poema” (p. 103-104). El uso de la poesía para tales fines no es nuevo, ya que Gibson (2021) observó su uso para “convertir los datos en una forma más matizada, utilizando transcripciones de entrevistas y otros datos para generar escritos que inviten a la reflexión” (p. 654). En este caso, se eligieron una serie de citas clave de la revisión bibliográfica de Black (2023) sobre las prácticas de evaluación en las universidades públicas mexicanas. Cada cita iba acompañada de una ilustración para aumentar la curiosidad estética, y los participantes seleccionaron una cita ilustrada para utilizarla como base de su poema de apagón. La Figura 1 muestra un ejemplo de un poema *blackout* producido durante esta sesión.

El objetivo principal de este ejercicio era que los participantes se familiarizaran con la bibliografía pertinente. La técnica les permitiría condensar o subvertir estas afirmaciones en datos que se utilizarían como base para una investigación creativa posterior. El proceso se centró en un grupo que normalmente se sitúa como objeto de evaluación lingüística en una actividad colaborativa de creación de significado diseñada para legitimar sus prácticas lingüísticas creativas. Dada la naturaleza a menudo alienante de las alfabetizaciones académicas en una economía del conocimiento que privilegia el inglés como lengua franca, ofrecía además una liberación material y terapéutica.

FIGURA 1

La profesora Sayuki con un poema blackout



2. Teatro imagen

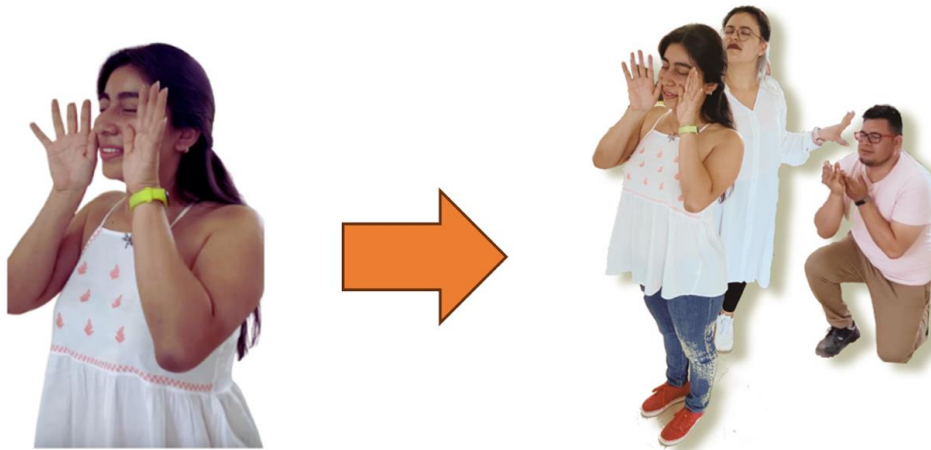
El segundo paso de nuestro proceso creativo fue el teatro imagen. El teatro imagen se utiliza a menudo en el teatro participativo para generar material para una obra (Boal, 2005). Se trata de un proceso dialógico que se basa en los puntos en común de las experiencias corporales y vividas de los participantes con el objetivo concreto de que éstos representen el lenguaje utilizando sus cuerpos.

Las sesiones comenzaron con juegos teatrales para calentar y desinhibir a los participantes (véase Bryers et al., 2019). A continuación, los participantes se turnaban para utilizar sus cuerpos para crear “estatuas” estáticas que representaran palabras específicas, frases y, finalmente, poemas enteros de apagón que se les leían en voz alta. Estas estatuas serían analizadas por sus compañeros y organizadas físicamente en “escenas” significativas, como se muestra en la figura 2. Este proceso se vio facilitado por las indicaciones de un observador externo. Estas indicaciones se basaron en el enfoque de cinco puntos de Auerbach (1992) para el planteamiento de problemas (Freire, 1971) y en el enfoque de siete puntos de Gee (2014) para el análisis crítico del discurso. Incluían lo siguiente:

1. ¿Qué es lo que ves?
2. ¿Qué está haciendo esta persona?
3. ¿Quién es esta persona?
4. ¿Cuál es la relación entre estas personas?
5. ¿Te reconoces en esta situación?

FIGURA 2

La “estatua” de Sayuki se coloca junto a otras para formar una “escena”.



El teatro de la imagen permitió a los participantes generar escenas que luego pudieron analizar oralmente. El cuadro de arriba, por ejemplo, se generó en relación con la palabra *dialecto*, un término despectivo utilizado habitualmente para describir las lenguas indígenas de Oaxaca. Los participantes reconocieron el personaje del extremo derecho como la encarnación de una imagen popular de los códigos aztecas que representa el habla, y que hoy forma el logotipo de la facultad de lenguas de la UABJO (véase la Figura 3). El personaje del centro fue interpretado de diversas maneras, ya sea como una negación de la relevancia de las lenguas indígenas o como una negación de las actitudes anticuadas hacia el uso de las lenguas indígenas. El personaje de la izquierda se interpretó como la encarnación de una actitud más progresista hacia las lenguas indígenas: pidiendo ayuda a gritos, saludando alegremente al mundo, o tal vez participando en nuevas formas de medios de comunicación. Las ambigüedades y tensiones inherentes a estas interpretaciones permitirían a las y los estudiantes convertir cada cuadro en una escena de su obra. El cuadro anterior, por ejemplo, se convirtió en la base de la tercera escena de la obra, en la que Esperanza comparte un libro escrito en zapoteco con su madre analfabeta y ambas se deleitan intentando leerlo en voz alta, hasta que llega la figura paterna y las interrumpe airadamente. Así, cada escena se analizó en colaboración en relación con la experiencia vivida.

FIGURA 3

Logotipo de la Facultad de Idiomas de la UABJO



Las escenas se desarrollaron en sesiones posteriores hasta formar una narración coherente. Para ello, se animaron las escenas anteriores. Al principio, estas “escenas animadas” consistían únicamente en simples movimientos repetitivos. A medida que los participantes se identificaban más con situaciones concretas de opresión, se turnaban para representar los papeles de opresor y oprimido, improvisando elementos de su propia experiencia vivida, acompañados de frases familiares (“¿Cómo que has suspendido el examen de inglés? Te envié a la universidad sólo para que aprendieras inglés”). En el caso del grupo de docentes en prácticas, la dinámica de grupo era tal que los participantes eran capaces de ordenar las escenas en una narración coherente con distinción. Cabe señalar, no obstante, que el animador del taller transcribió un guión emergente y lo subió como documento en línea de libre acceso para que otros participantes pudieran editarlo de forma asíncrona. Éste constituiría la base de su obra de “teatro foro”.

3. Teatro foro

El teatro foro es una forma de teatro inmersivo y participativo. Antes de describir la obra y el foro, parece necesario profundizar en sus componentes clave. Boal (2013) identifica tres características del teatro foro que lo distinguen de los modelos “europeos” de teatro:

- (1) El ensayo de la revolución;
- (2) La noción del espect-actor;
- (3) El policía en la cabeza.

El teatro foro es una práctica orientada a la acción que visibiliza la opresión con vistas a ensayar posibles intervenciones. Tras una primera representación del espectáculo, las y los integrantes de la comunidad debaten sobre lo que han presenciado. A continuación, los personajes pueden ser interrogados por el público para comprender mejor sus motivos. Por último, se ofrece al público la oportunidad de repetir escenas concretas de su elección con el fin de explorar vías de cambio. Es lo que se conoce como “ensayo de la revolución”.

El carácter profundamente participativo del foro se hace patente en esta segunda fase. En ella, el público revisa escenas cruciales en las que percibe la oportunidad de interrumpir comportamientos opresivos. Las personas que intervinieron en el debate anterior son invitadas a subir al escenario para sustituir a un personaje e improvisar la intervención que sugieren. Sin embargo, las y los actores, queriendo mantener la secuencia de acontecimientos prevista, se resisten a estas intervenciones. Así pues, las y los integrantes del público se turnan para enfrentarse a los opresores con distintos enfoques. Boal (1974) insiste en la primacía de la participación en el teatro emancipador como diferencia clave con respecto a los modelos grecorromanos, en los que la agencia sólo se concede a una clase profesional de actores. Este enfoque activista del teatro se niega a distinguir entre actor-a y espectador-a, insistiendo en que todos los presentes son espect-actores. Se invita al público a pasar de espectadores a protagonistas, y a experimentar con respuestas a la opresión que puedan resonar en la audiencia.

Como método de investigación, el teatro foro representa un cambio epistémico que se aleja de la producción de conocimiento como una búsqueda puramente intelectual e individualista. Plantea la opresión como algo cíclico y psicológico que requiere respuestas iterativas y encarnadas. En sus memorias, Boal (2001) expresa una extraordinaria compasión por la policía secreta que le torturó durante la dictadura militar brasileña de los años 1970. Boal no sitúa la violencia en los cuerpos humanos, sino en las relaciones humanas. El teatro foro intenta interrumpir las dinámicas de coerción y control dando materialidad al “policía en tu cabeza”.

La ficcionalización de las experiencias compartidas es una condición ética previa, un enfoque participativo de la anonimización de datos sensibles por el que los propios miembros de la comunidad eligen lo que debe incluirse o redactarse.

No obstante, el moderador del foro -o “comodín”- tiene el deber ético de salvaguardar el bienestar emocional de los asistentes (véase Rifkin, 2013). Esto implicará inevitablemente advertencias e interrupciones. Las tensiones, la resistencia y las posibilidades deben explorarse en la mayor medida posible sin sugerir soluciones “mágicas” o la imposibilidad del cambio. El objetivo primordial del foro es, en última instancia, la “toma de conciencia” (Freire, 1971) mediante el desenterramiento del “conocimiento experiencial” (Gramsci, 1971). En este sentido, se trata de una etnografía de la actuación (Denzin, 2003) muy en la tradición de la etnografía crítica.

El teatro: La ficción como espejo de realidades sociales y educativas

El título acordado para la obra hablaba de los insidiosos ciclos de opresión que pretendía retratar. Te das cuenta” se puede traducir como “¿Te das cuenta?” La frase es análoga en México al lema “Yo también” del feminismo de la tercera ola, y hace referencia a la normalización de los comportamientos coercitivos de los hombres hacia las mujeres. Esto marcó el tono de una obra que pretendía dar visibilidad al cúmulo de microagresiones que sufren los jóvenes estudiantes que llegan a la ciudad procedentes de sus comunidades. Entre las cuestiones clave planteadas figuraban la identidad etnoracial, la desigualdad educativa y la salud mental, temas con resonancias inmediatas para nuestro público, principalmente estudiantil. En total, asistieron unos sesenta espectadores, entre ellos una decena de docentes, el psicólogo de la facultad y el decano académico. Aunque la obra se basó en un guión (disponible en bit.ly/4jSdlrv) escrito en colaboración por los estudiantes, hubo cierto grado de improvisación implícito desde el principio del espectáculo.

Las provocaciones al público comenzaron desde su entrada en el espacio de representación. La figura autoritaria del profesor, Juan, les confiscó inmediatamente sus teléfonos móviles en la puerta, sumergiendo a los miembros del público en la angustiosa atmósfera de la sala de exámenes. Antes de comenzar su prueba de nivel, Juan se presentó con la forma anglicizada de su nombre, John, e invitó a las y los estudiantes del reparto y del público a hacer lo mismo. Su insistencia en un aula monolingüe contradecía la realidad de su propia incapacidad para completar frases coherentes en inglés y parecía una norma diseñada principalmente para justificar castigos arbitrarios en un aula intuitivamente translingüe. La corrección de errores interrumpía

con frecuencia a las y los estudiantes cuando intentaban presentarse. Las y los estudiantes hacían hincapié en conexiones reales o imaginarias con el Norte Global (un tío en Estados Unidos, abuelos franceses) o se enfrentaban a reacciones burlonas ante sus humildes conocimientos lingüísticos y sus orígenes. Una excepción notable fue la de una estudiante retornada que luchaba por encajar con sus compañeros. Su confusa acogida por parte de unos compañeros recelosos y una profesora nerviosa ilustra perfectamente las barreras culturales y lingüísticas a las que se enfrentan estos estudiantes.

En la segunda escena, el público es conducido a la cafetería de la universidad. Aquí, la estudiante protagonista, Esperanza, es objeto de un acoso pasivo-agresivo mientras sus compañeros compiten por presumir de su inglés y de sus conocimientos de la cultura europea y anglosajona. Muchos de los patrones discursivos del aula se reproducen inmediatamente en estas interacciones entre compañeros en las que se hace alarde del privilegio educativo y la movilidad social.

Al volver a casa con su familia, Esperanza apenas tuvo respiro. Su madre le dio una calurosa bienvenida, charlando tranquilamente en su zapoteco natal; su padre no tardó en abusar verbalmente de ella al enterarse de que suspendía los exámenes de inglés. Articuló sus únicas aspiraciones significativas como emigrar a Estados Unidos siguiendo su ejemplo y reflexionó amargamente sobre su mal trato debido a su falta de inglés. Si se negaba a retomar sus estudios y a aprobar los exámenes de inglés, la amenazaba con un matrimonio concertado, lo que provocó la indignación del público.

El clímax de la obra es ambiguo e introspectivo. Esperanza vuelve a otro examen de inglés cuyo carácter alienante e inaccesible la abrumba tanto a ella como a sus compañeros. Incapaz de comprender siquiera las instrucciones, es reprendida por el profesor cuando pide ayuda. Mientras las y los estudiantes intentan hablar discretamente sobre cómo responder, el matón de la clase la acusa de hacer trampas. El profesor le ordena que salga del aula y, mientras el desorden se apodera del aula, pierde los nervios y reprueba a todo el grupo, ordenándoles a todos que se marchen. En ese momento, Esperanza sufre un ataque de pánico. Las y los actores que la rodean se convierten en caricaturas mecánicas surrealistas de sí mismos mientras ella intenta desesperadamente navegar entre ellos. Finalmente, el profesor se vuelve hacia un público conmovido y se dirige a todos ellos directamente: “Y vosotros, fuera de aquí también. Habéis fracasado”.

El Foro: Un enfoque encarnado para un análisis dirigido por la comunidad y orientado a la acción

El teatro-foro requiere un análisis dirigido por la comunidad, orientado a la acción y encarnado. Esto implica un debate abierto en grupo, seguido de entrevistas con las y los actores y la oportunidad de escenificar posibles intervenciones. Este proceso está supervisado por un facilitador formado o “comodín”.

El debate inicial estuvo dominado por los comentarios de del estudiantado sobre la protagonista de la obra, Esperanza. Las y los estudiantes rurales desfavorecidos se vieron reflejados en la obra y describieron sus propias experiencias de “otredad” en instituciones que luchan por dar cabida a su diversidad cultural y lingüística. Se habló de la desigualdad educativa, de la escasez de recursos y de la falta de compasión de las

y los docentes, para quienes sólo tienen importancia los exámenes internacionales estandarizados. El impacto en la salud mental resonó entre el público. El ataque de pánico de Esperanza provocó una respuesta visceral en el público, que compartió experiencias personales de ansiedad y estrés, lo que puso de relieve la necesidad de más apoyo emocional y psicológico en los entornos educativos.

Las relaciones y la relacionalidad fueron abordadas con cierta extensión por los miembros del público. El público expresó un fuerte rechazo hacia el comportamiento del padre, a pesar de cierto grado de compasión dado el comprensible origen de sus prejuicios. Sin embargo, se reservó poca simpatía para el profesor. Sin embargo, la red social de Esperanza recibió mucha atención, y surgieron preguntas sobre las causas de la falta de solidaridad expresada entre compañeros.

Cuando se les preguntó a cuál de los personajes querían entrevistar, los espectadores preguntaron primero por la profesora. El interrogatorio degeneró rápidamente en un intercambio de insultos. A continuación, el público entrevistó al matón de la clase. Sus respuestas fueron humorísticas, pero opacas y evasivas. A continuación se muestra un ejemplo de uno de esos intercambios punzantes entre las y los miembros del público y el actor:

Miembra del público 1: ¿Quién te ha tratado tan mal para que hayas acabado como estás?

El matón de la clase: No me acuerdo. (Pone los ojos en blanco) El pasado es el pasado, así es como yo lo veo. (Risas)

Miembra del público 2: Está tan traumatizado como [Esperanza]. (Extracto de la entrevista con el matón de la clase)

Se preguntó al público si quería volver a ver una escena anterior. Eligieron volver a la segunda escena, en la que había acoso en la cafetería. Una alumna se ofreció voluntaria para intervenir y desafiar seriamente al acosador. Éste respondió burlándose de ella, obteniendo la aprobación de sus compañeros. Tras una serie de intervenciones fallidas por parte del estudiantado del público, una estudiante se aventuró a adoptar un enfoque diferente: Tras unas cuantas bromas juguetonas, desvió la atención del grupo de sus pequeñas diferencias internas y la dirigió hacia el comportamiento de la profesora durante la clase anterior. Una vez que consiguió suscitar comentarios críticos entre sus compañeros, anunció que presentaría una queja por escrito en la que expondría esas irregularidades. Poco a poco, convenció a todos sus compañeros para que firmaran su petición. Sus esfuerzos suscitaron inmediatamente el aplauso del público. Sin embargo, se preguntó si el director de la escuela prestaría atención a su queja.

El animador sugirió añadir una nueva escena en la que la estudiante pudiera dirigirse directamente al director del centro. El decano, que había asistido a la representación, fue invitado a subir al escenario para improvisar esta nueva escena, y aceptó. Se dispusieron en el escenario un escritorio y una silla en los que comenzó a teclear en un ordenador de sobremesa imaginario. La estudiante espect-actora entró y, cortésmente, presentó su petición, ofreciendo un breve resumen verbal de su contenido. El Decano le dio las gracias, se solidarizó con ella y prometió estudiar el asunto. Admitió, sin embargo, la dificultad de hacer cambios inmediatos: la mayoría del personal estaba sindicado y sustituir a un profesor sería difícil.

A continuación, el público propuso replicar la escena final del examen. Las intervenciones se centraron en convencer al profesor para que introdujera cambios en la realización de sus evaluaciones. Las sugerencias incluían formatos plurilingües, protocolos de lectura en voz alta, destrezas orales y evaluación formativa. El

profesor parecía reacio a estos cambios y, tras las súplicas del público, el bromista permitió que una persona del público se pusiera en el papel del profesor. El psicólogo de la facultad se ofreció para este papel, instituyendo con habilidad y calma los cambios sugeridos por las y los estudiantes. Sus esfuerzos fueron recibidos con aplausos y la clausura del foro.

En un debate celebrado al día siguiente, el segundo grupo de profesores-investigadores reflexionó sobre el foro. Las y los docentes reconocieron que gran parte de lo que habían visto en la obra reflejaba la realidad de su profesión, aunque algunas caracterizaciones eran exageradas. Apreciaron el uso de entrevistas para explorar en voz alta “lo que cada individuo siente realmente”. Estuvieron de acuerdo en que crear solidaridad dentro de una cohorte y presentar una queja por escrito contra el profesor era claramente la respuesta más adecuada. También reconocieron que el problema radicaba en la falta de conocimientos sobre evaluación del profesor, y no necesariamente en la evaluación en sí. En este sentido, era necesario ensayar intervenciones reales. Como comentó una profesora-investigadora “Es una solución demasiado simple decir simplemente: cambiemos al profesor. Esa no es la solución. Es fácil juzgar al profesor, pero el foro nos ofrece la oportunidad de promulgar un cambio interno en el profesor”. El grupo describió el foro como un “proceso terapéutico” que ayudó a toda la comunidad a “deshacerse de los monstruos que llevamos dentro”. Un profesor observó, sin embargo, que un foro de este tipo no sería necesariamente posible en una escuela determinada. Las intervenciones de los alumnos sólo eran posibles porque “alguno de estos temas ya se había debatido de manera más informal”. En este sentido, el foro actuó como un espacio en el que la praxis decolonial y antirracista podía compartirse y ensayarse como parte de una conversación continua.

Las respuestas a estas prácticas artísticas fueron abrumadoramente positivas. Las y los docentes mencionaron repetidamente las dimensiones fenomenológica y afectiva del proceso: “Es posible entender mejor lo que siente cada persona. Incluso el decano, ¡me imagino allí mismo! Pero también a la estudiante a la que le dicen que no sabe hablar español correctamente”. Sin embargo, sólo una profesora del grupo de doce sugirió que se sentiría cómoda utilizando el teatro-foro con sus propias y propios estudiantes, en gran parte debido a la complejidad del papel del “comodín”. Sin embargo, las y los docentes se sentían más seguras y seguros de su capacidad para incorporar el teatro-imagen a sus clases, y varias y varios de ellas y ellos manifestaron que ya utilizaban técnicas muy similares en sus propias aulas. Quizá lo más sorprendente fue el entusiasmo por las actividades de calentamiento; una profesora de zapoteco sugirió que podrían resultar especialmente útiles para mejorar el sentido de legitimidad de los estudiantes en sus prácticas lingüísticas y de alfabetización. Boal (2005) desarrolló inicialmente estos juegos como parte de un programa de alfabetización en el Brasil rural, por lo que parece una sugerencia totalmente razonable, digna de una exploración más profunda. De hecho, inmediatamente después de esta sesión de clausura se llevarán a cabo nuevas exploraciones y experimentos.

Implicaciones e intervenciones: Conclusiones

Como sugiere nuestro título, hay una cierta inevitabilidad en la vinculación de la pedagogía con las prácticas de evaluación. Así pues, la pedagogía emancipadora depende en cierta medida de herramientas y marcos de evaluación progresistas, sobre todo quizás en contextos de escasos recursos. Muchas de las sugerencias

derivadas de este estudio ya han sido exploradas en cierta medida por especialistas en evaluación e investigadores locales. Merece la pena señalar brevemente las tres sugerencias más destacadas y situarlas dentro de los debates relevantes en la comunidad de la evaluación: plurilingüismo; competencia interaccional; alfabetización en evaluación.

El plurilingüismo reconoce que la comunicación implica utilizar todo el repertorio lingüístico de cada uno. El profesor de la obra insistía en que en su clase sólo se utilizara el inglés, pero rara vez se aplicaba esta política lingüística. En cambio, la obra puso de manifiesto la hipocresía de las aulas supuestamente monolingües, en las que el uso de la lengua se utilizaba como arma para alienar y disciplinar a las y los estudiantes, sobre todo a los que tenían identidades transfronterizas o indígenas. La evaluación multilingüe ofrece la oportunidad de legitimar estas prácticas lingüísticas al tiempo que promueve la equidad, la inclusión y la justicia social (Cummins, 2007). Los enfoques translingüísticos de la pedagogía y la evaluación son aquellos que animan a los estudiantes a expresarse utilizando su “repertorio lingüístico completo sin tener en cuenta la adhesión vigilante a los límites definidos social y políticamente de las lenguas nombradas (y, por lo general, nacionales y estatales), en lugar de castigarlos por ello” (Otheguy et al., 2015, p. 281). El enfoque del translenguaje ha sido promovido explícitamente por la comunidad de evaluación lingüística para “rechazar la colonialidad perjudicial y las normas racializadas en la educación” (Leung, 2023, p. 6). Dada la riqueza de la investigación sobre el translenguaje (De Korne et al., 2019; Morales et al., 2020; Schissel et al., 2021) y su uso (Anzaldúa, 2021; Pineda, 2019) en este contexto, sugerimos el plurilingüismo, el multilingüismo y el translenguaje como direcciones útiles para futuras investigaciones.

La competencia interactiva sugiere la necesidad de ir más allá de las destrezas productivas (habla y escritura) y receptivas (escucha y lectura). En aulas como la que se muestra en la obra de teatro de las y los estudiantes, la competencia lingüística se mide casi exclusivamente en función de esta última categoría (a menudo sólo a través de la comprensión lectora). Se trata de una mala representación del uso auténtico de la lengua, un proceso dinámico en el que el significado se negocia entre dos o más hablantes (Kramsch, 1986). Durante el foro, los estudiantes sugirieron un enfoque de la evaluación que privilegia la interacción mediante protocolos de lectura en voz alta o debates estructurados en grupo. Esto parece un enfoque localizado apropiado para la pedagogía del lenguaje, dado que las comunidades zapotecas que rodean inmediatamente a esta universidad suelen dar gran valor a la oratoria y la mediación (Schrader-Kniffki, 2017). Además, la interculturalidad es un componente central de la competencia interaccional (Dai, 2024). Como tal, centrar las habilidades de interacción en la evaluación lingüística puede promover la praxis descolonizadora y antirracista en el aula de enseñanza de idiomas, lo que requiere una comprensión socio-constructivista matizada de la identidad y la relacionalidad (López-Gopar, 2016).

La alfabetización en materia de evaluación hace referencia a la necesidad de que los educadores lingüísticos comprendan los sistemas y las destrezas que requieren evaluación y se comprometan críticamente con los instrumentos de evaluación. La obra de teatro de los estudiantes constituye un ejemplo representativo de la aplicación perjudicial de prácticas de evaluación anticuadas e inadecuadas. Las empresas del Norte Global alardean del “poder blando” que les otorgan sus llamados exámenes “internacionales”

(British Council, 2021); mientras tanto, a las comunidades del Sur Global a menudo se les priva de toda capacidad para determinar qué destrezas y conocimientos constituyen una comunicación competente (López-Gopar, 2021). De este modo, la evaluación se convierte en un vehículo cómodo a través del cual se introducen ideologías coloniales y raciolingüísticas en la educación del sector público mediante conceptos como el de hablante nativo (Tupas, 2020) y el purismo lingüístico (Schissel, 2024). La comunión creativa con estudiantes y educadores a través de métodos de investigación basados en las artes permite a las comunidades racializadas y colonizadas la oportunidad de dar materialidad a estas nociones, de otro modo abstractas, para comprender mejor sus dimensiones e implicaciones.

Los métodos de investigación creativa y las pedagogías críticas son un poderoso medio para visibilizar y cuestionar el racismo y la colonialidad en contextos educativos. Después de este estudio, los participantes fueron coautores de un cómic basado en su obra (disponible en: bit.ly/4b2FRCC), distribuyeron materiales didácticos basados en los talleres y presentaron su trabajo en la conferencia MEXTESOL a cientos de educadores de idiomas de todo México. Otros proyectos provisionales incluyen una colaboración con el Programa Nacional de Teatro Escolar, una intervención con el sindicato regional de docentes y una colaboración con las comunidades locales para desarrollar tres obras más.

No obstante, reconocemos las deficiencias en la aplicación de estos métodos de investigación. La decisión del grupo de impedir la documentación audiovisual tanto de la obra como del foro posterior redujo significativamente los datos recogidos durante este estudio. Los participantes estuvieron de acuerdo en que estas consideraciones deberían tenerse en cuenta para futuras representaciones, en las que podría negociarse algún tipo de documentación participativa en interés de la comunidad en cuestión. También reconocemos la necesidad de un mayor compromiso con la base teórica de dichas prácticas, especialmente en relación con la fenomenología y las economías afectivas (Ahmed, 2006).

Este estudio ha ofrecido un conjunto concreto de sugerencias para futuras investigaciones, que pueden llevarse a cabo utilizando métodos de investigación más convencionales. También ha establecido un entendimiento compartido del contexto en el que se reestructurarán nuestros programas de licenciatura, justificando un alejamiento de la contratación de hablantes nativos y nativos y de la práctica docente prescriptivista. Nuestro nuevo programa ofrecerá cursos tanto en zapoteco como en mixteco, impartidos mediante pedagogías pluralistas y translingüísticas. Esperamos que la presentación de los resultados de esta investigación contribuya a informar e inspirar los esfuerzos antirracistas y decoloniales en escuelas de otros países.

Agradecimientos: Esta investigación no habría sido posible sin las generosas contribuciones de las y los estudiantes y el personal de la facultad de lenguas de la UABJO, en particular Mario López-Gopar. Gracias también a Ruanni Tupas, William Gibson y Qlá Aralepo por su paciente apoyo. La financiación corrió a cargo del Turing Scheme.

Financiación: El proyecto ha sido posible gracias a la generosa financiación del Turing Scheme y de la British Association of Lecturers in English for Academic Purposes. También queremos agradecer a toda la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Benito Juárez de Oaxaca por dedicar su tiempo y recursos a este proyecto.

References / Referências / Referencias

- Ahmed, Sara (2006). *Queer phenomenology*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1515/9780822388074>
- Anderson, Benedict (2020). Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism. In Steven Seidman & Jeffrey C. Alexander (Eds.), *The new social theory reader* (2nd ed., pp. 282–288). Routledge. (Original work published in 2008)
- Anzaldúa, Gloria (2021). *Borderlands/La frontera: La nueva mestiza*. Capitán Swing Libros. (Original work published in 1987)
- Auerbach, Elsa R. (1992). *Making meaning, making change: Participatory curriculum development for adult ESL literacy*. Center for Applied Linguistics; ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Black, Alexander (2023). *Imagined competencies: Assessing the impact of examinations on English language teaching in Oaxacan public universities* [Master thesis, University College London]. Institute of Education, UCL.
- Black, Alexander, & Ferrin, Melissa (2023a, November 25–27). *Imagined competencies* [Poster presentation]. Language Testing Forum, University of Bristol, United Kingdom. <https://bpb-eu-w2.wpmucdn.com/reflect.ucl.ac.uk/dist/c/7214/files/2022/10/UKALTA-Poster.pdf>
- Black, Alexander, & Ferrin, Melissa (2023b, October 26–28). *Toppling the ITP: A critical conversation on standardized testing and local alternatives for Mexico* [Paper presentation]. MEXTESOL 2023, Guadalajara, Mexico.
- Boal, Augusto (1974). *Theatre of the oppressed*. Routledge.
- Boal, Augusto (2001). *Hamlet and the baker's son: My life in theatre and politics*. Psychology Press.
- Boal, Augusto (2005). *Games for actors and non-actors* (3rd ed.). Routledge.
- Boal, Augusto (2006). *The aesthetics of the oppressed*. Routledge.
- Boal, Augusto (2013). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. Routledge.
- British Council. (2021, July). *Global Britain: The UK's soft power advantage*.
<https://www.britishcouncil.org/research-insight/global-britain-uk-soft-power-advantage>
- Bryers, Dermot, Black, Alexander, Winstanley, Becky, Alfandari, Nelly, & Rifkin, Frances (2019). *ACT ESOL: Language, resistance, theatre*. Serpentine Galleries.
https://d37zoqglehb9o7.cloudfront.net/uploads/2020/05/act_esol-language_resistance_theatre_2019_0.pdf
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2002). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Córdova Hernández, Lorena (2020). *Lenguas y culturas en riesgo de desaparición: Desplazamientos, colaboraciones y fronteras*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Cummins, Jim (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>

- Dai, David W. (2024). Interactional competence for professional communication in intercultural contexts: Epistemology, analytic framework and pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 37(4), 435–455. <https://doi.org/10.1080/07908318.2024.2349781>
- De Korne, Haley (2021). *Language activism: Imaginaries and strategies of minority language equality*. De Gruyter.
- De Korne, Haley, López Gopar, Mario E., & Rios Rios, Kiara (2019). Changing ideological and implementational spaces for minoritised languages in higher education: *Zapotequización* of language education in Mexico. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 504–517. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1531876>
- De Korne, Haley, & Weinberg, Miranda (2021). “I learned that my name is spelled wrong”: Lessons from Mexico and Nepal on teaching literacy for Indigenous language reclamation. *Comparative Education Review*, 65(2), 288–309. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/713317>
- Denzin, Norman K. (2003). *Performance ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture*. SAGE.
- Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonna, Smith, Linda, & Battiste, Marie (2008). Research ethics for protecting indigenous knowledge and heritage: Institutional and researcher responsibilities. In Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, & Linda Tuhiwai Smith (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 497–510). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483385686.n25>
- Dussel, Enrique (2003). *Philosophy of liberation*. Wipf and Stock Publishers.
- Fals-Borda, Orlando (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329–347. <https://doi.org/10.1177/026858098700200401>
- Flowerdew, John, & Peacock, Matthew (2001). *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge University Press.
- Freire, Paulo (1971). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Galeano, Eduardo (1997). *Open veins of Latin America: Five centuries of the pillage of a continent*. NYU Press.
- Gee, James P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- Geertz, Clifford (2008). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In Timothy Oakes & Patricia L. Price (Eds.), *The cultural geography reader* (pp. 41–51). Routledge.
- Gibson, Will (2021). Aesthetics, verisimilitude and user engagement: Reporting findings through fictional accounts in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 21(5), 650–666. <https://doi.org/10.1177/1468794120925769>
- Golubovich, Juliya., Tolentino, Florencia, & Papageorgiou, Spiros (2018). Examining the applications and opinions of the TOEFL ITP® assessment series test scores in three countries. *ETS Research Report Series*, 2018(1), 1–30. <https://doi.org/10.1002/ets2.12231>
- Graeber, David, & Wengrow, David (2021). *The dawn of everything: A new history of humanity*. Penguin Books.
- Gramsci, Antonio (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci* (Quintin Hoare, Geoffrey Nowell Smith, Eds., Trans.). International Publishers.

- Graves, Kathleen (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Heinle & Heinle.
- Hall, Budd L. (2005). In from the cold? Reflections on participatory research from 1970-2005. *Convergence*, 38(1), 5–24.
- Hamel, Rainer E. (2008). Indigenous language policy and education in Mexico. In Stephen May & Nancy H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 301–313). Springer.
- Hamp-Lyons, Liz (1997). Washback, impact and validity: Ethical concerns. *Language Testing*, 14(3), 295–303. <https://doi.org/10.1177/026553229701400306>
- Howard, Rosaleen (2022). *Multilingualism in the Andes: Policies, politics, power*. Routledge.
- Huerta Cordova, Vilma H., López-Gopar, Mario E., Ríos, Kiara R., Mendoza, Ariadna T. L., & Cruz, Ana E. L. (2023). Learning of Indigenous languages in university settings: A decolonizing practice. In Jasone Cenoz & Durk Gorter (Eds.), *The minority language as a second language: Challenges and achievements* (pp. 89–109). Routledge.
- Huerta Cordova, V., Valtierra Zamudio, Jorge, & López Gopar, Mario E. (2024). Futuros profesores de lenguas retando el racismo epistemológico. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 21(3), 249–263. <https://doi.org/10.1080/15505170.2024.2368530>
- Kramsch, Claire (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366–372. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05291.x>
- Leung, Constant (2023). *Multilingualism, translanguaging and language assessment* (Briefing Sheet 3). United Kingdom Association of Language Testing and Assessment. <https://ukalta.org/wp-content/uploads/2023/08/UKALTA-BS3-23-Multilingualism-translanguaging-and-assessment.pdf>
- López-Gopar, Mario (2016). *Decolonizing primary English language teaching*. Multilingual Matters.
- López-Gopar, Mario (2021). Citizenship in language testing: A call for respectful collaborations. *Language Testing*, 38(4), 649–653. <https://doi.org/10.1177/02655322211022061>
- López-Gopar, Mario, Clemente, Ángeles, & Sughrua, William M. (2011). Co-creating identities through identity texts and dialogical ethnography. *Writing and Pedagogy*, 3(2), 241–264. <https://doi.org/10.1558/wap.v3i2.241>
- López-Gopar, Mario, Javier Reyes, Claudia, & Lambert Gómez, Beatriz (2014). Critical ethnography and critical action research: Dialoguing with Mexican children. In Steve Marshall, Angeles Clemente, & Michael Higgins (Eds.), *Shaping ethnography in multilingual and multicultural contexts* (pp. 201–224). The Althouse Press.
- López-Gopar, Mario, Schissel, Jamie L., Leung, Constant, & Morales, Julio (2021). Co-constructing social justice. *Applied Linguistics*, 42(6), 1097–1109. <https://doi.org/10.1093/applin/amab047>
- López-Gopar, Mario, & Sughrua, William M. (2023). Decolonizing ELT methods through critical thematic units. *ELT Journal*, 77(3), 305–315. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad012>
- López-Gopar, Mario, Sughrua, William M., Cirilo, Cosme G., & Hernández, Lorena C. (2022). Onto-epistemology and language of the Ayuk ethnic group. In Sifree Makoni, Anna Kaiper-Marquez, & Lorato Mokwena (Eds.), *The Routledge handbook of language and the global South/s* (pp. 110–120). Routledge.

- Maldonado-Torres, Nelson (2007). On the colonality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2–3), 240–270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Mignolo, Walter D. (2009). Coloniality: The darker side of modernity. In C. S. Breitwieser (Ed.), *Modernologies. Contemporary artists researching modernity and modernism catalog of the exhibit at the Museum of Modern Art, Barcelona, Spain* (pp. 39–49). MACBA.
- Mighty, Lorraine, John, Tomasz, & Winiarska-Pringle, Iwona (2024). Becoming socially just educators: A trioethnographic study of exploring professional identity through dialogue, ethics of care and creativity. In Paul Breen & Michèle le Roux (Eds.), *Social justice in EAP and ELT contexts: Global higher education perspectives* (pp. 99–116). Bloomsbury.
- Morales, Julio, Schissel, Jamie L., & López-Gopar, Mario (2020). Pedagogical sismo: Translanguaging approaches for English language instruction and assessment in Oaxaca, Mexico. In Zhongfeng Tian, Laila Aghai, Peter Sayer, & Jamie L. Schissel (Eds.), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens: Global perspectives* (pp. 161–183). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47031-9_8
- Nebrija, Antonio de (1492). *Gramática de la lengua castellana*. Real Academia Española.
- Otheguy, Ricardo, García, Ofelia, & Reid, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Pineda, Irma (2019). *Chupa ladxidua'- Dos es mi corazón. Irma Pineda para niños*. Alas y Raíces.
- Quijano, Aníbal (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20.
- Ribeiro, Djamila (2019). *Lugar de fala*. Pólen.
- Rifkin, Frances (2013). *The ethics of Participatory Theatre in higher education: A framework for learning and teaching*. The Higher Education Academy.
- Sayer, Peter (2012). *Ambiguities and tensions in English language teaching: Portraits of EFL teachers as legitimate speakers*. Routledge.
- Sánchez Carrión, José Faustino (1822). Cartas remitidas por el Solitario de Sayan. In Alberto Tauro del Pino, (Ed.). (1971), *La abeja republicana* (Tomo I, no. 4), [Facsimil]. Ediciones Copé. <https://cultura.petroperu.com.pe/biblioteca-virtual/la-abeja-republicana-1822-1823/>
- Schissel, Jamie L. (2024). Decolonizing English language testing. *TESOL Journal*, 15(4), e832. <https://doi.org/10.1002/tesj.832>
- Schissel, Jamie L., De Korne, Haley, & López-Gopar, Mario (2021). Grappling with translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(3), 340–356. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1463965>
- Schrader-Kniffki, Martina (2017). Silence and politeness in Spanish and Zapotec interactions (Oaxaca, Mexico). In Maria Elena Placencia & Carmen Garcia-Fernandez (Eds.), *Research on politeness in the Spanish-speaking world* (pp. 305–332). Routledge.
- Secretary of Public Education. (2017, October 30). *¿Sabes en qué consiste la Educación Intercultural?* gob.mx. <http://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-en-que-consiste-la-educacion-intercultural>

- Shohamy, Elana (2020). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Routledge.
- Smith, Linda T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (3rd ed.). Zed Books.
- Spolsky, Bernard (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Tuck, Eve, & Yang, K. Wayne (2021). Decolonization is not a metaphor. *Tabula Rasa*, 38, 61–111.
<https://doi.org/10.25058/20112742.n38.04>
- Tupas, Ruanni (2020). The coloniality of English language testing. In Seyyed-Abdolhamid Mirhosseini & Peter I. De Costa (Eds.), *The sociopolitics of English language testing* (pp. 113–129). Bloomsbury Academic. doi:10.5040/9781350071377.0012
- Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. (2024). *Segundo informe de actividades*. UABJO.
<https://www.uabjo.mx/media/1/2024/09/uabjo-segundo-informe-2024-24-mayo.pdf>
- Vasconcelos, José (1925). *La raza cósmica: Misión de la raza iberoamericana*. Agencia Mundial de Librería.
- Wei, Li (2019). Ethnography: Origins, features, accountability, and criticality. In Jim McKinley & Heath Rose (Eds.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (Chapter 14). Routledge.