

Educación intercultural y teatro: un aporte desde la experiencia peruana

 Rodrigo Benza Guerra¹,  Fidel Tubino Arias Schreiber²

^{1, 2} Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Artes Escénicas y Departamento de Humanidades / Red Internacional de Estudios Interculturales. Avenida Universitaria 1801, San Miguel 15088, Perú.

Autor para correspondência/Author for correspondence: benza.r@pucp.edu.pe

RESUMEN. La interculturalidad, en nuestro contexto, está determinada por las relaciones entre las poblaciones indígenas autóctonas y la cultura hegemónica implementada a partir de la conquista europea. En este sentido, la educación intercultural, surge principalmente orientada a la población indígena rural y está marcada por la necesidad de reivindicar y revitalizar las culturas desplazadas y marginalizadas. Es importante, sin embargo, entender que las relaciones de discriminación son de ida y vuelta y es por eso que es necesario realizar una propuesta de educación intercultural que contemple, no solamente a la población indígena, sino también a los miembros de la cultura hegemónica. En este texto buscamos problematizar el abordaje de la educación intercultural y proponer, a partir de tres experiencias prácticas de teatro intercultural en la Amazonía peruana, que la metodología del teatro, por sus características particulares: desarrollo del juego, generar un diálogo entre la realidad y la ficción, valorar el cuerpo, reconocer la importancia de lo sensible, promover diversos lenguajes, entre otros, puede ayudar a la construcción de los diversos objetivos de la educación intercultural.

Palabras clave: educación intercultural, teatro, teatro intercultural, juego, diálogo.

Intercultural education and theater: a contribution from the Peruvian experience

ABSTRACT. Interculturality, in our context, is determined by the relations between indigenous populations and the hegemonic culture implemented after the European conquest. In this sense, intercultural education arises mainly oriented to the rural indigenous population and is marked by the need to reclaim and revitalize displaced and marginalized cultures. It is important, however, to understand that relations of discrimination go back and forth and that is why it is necessary to make a proposal for intercultural education that considers not only the indigenous population, but also the members of the hegemonic culture. In this text we seek to problematize the approach to intercultural education and propose, based on three practical experiences of intercultural theater in the Peruvian Amazon, that the methodology of theater, due to its particular characteristics: development of play, generating a dialogue between reality and fiction, valuing the body, recognizing the importance of the sensitive, promoting diverse languages, among others, can help in the construction of the diverse objectives of intercultural education.

Keywords: intercultural education, theater, intercultural theater, play, dialogue.

Educação Intercultural e Teatro: Uma Contribuição da Experiência Peruana

RESUMO. A interculturalidade, em nosso contexto, é determinada pelas relações entre as populações indígenas e a cultura hegemônica implementada após a conquista européia. Neste sentido, a educação intercultural é dirigida principalmente à população indígena rural e é marcada pela necessidade de recuperar e revitalizar as culturas deslocadas e marginalizadas. É importante, entretanto, entender que as relações de discriminação vão e vêm e por isso é necessário fazer uma proposta de educação intercultural que leve em conta não apenas a população indígena, mas também os membros da cultura hegemônica. Neste texto procuramos problematizar a abordagem da educação intercultural e propomos, com base em três experiências práticas de teatro intercultural na Amazônia peruana, que a metodologia do teatro, devido às suas características particulares: desenvolvimento da peça, gerando um diálogo entre realidade e ficção, valorização do corpo, reconhecimento da importância do sensível, promoção de diversas línguas, entre outras, pode ajudar na construção dos diversos objetivos da educação intercultural.

Palavras-chave: educação intercultural, teatro, teatro intercultural, peça de teatro, diálogo.

Educación intercultural y teatro: un aporte desde la experiencia peruana

El trauma generado por la conquista europea, el régimen colonial que sometió a las poblaciones locales a la marginalidad, y una república criolla que no puso en agenda la reivindicación indígena, mantiene heridas abiertas y dinámicas de discriminación y exclusión muy arraigadas en nuestra sociedad hasta bien entrado el siglo XXI.

En líneas generales es a esta situación a la que la educación intercultural busca dar respuesta. Esta, mayoritariamente centrada en la perspectiva de la interculturalidad funcional y dirigida a la población indígena, promueve la perspectiva de la reivindicación cultural, principalmente. Creemos, sin embargo, que es fundamental que la educación intercultural de el siguiente paso: el intercambio entre miembros de la cultura hegemónica y aquellos pertenecientes a las culturas subalternizadas. En esta propuesta, el espacio generado por la práctica teatral puede ofrecer posibilidades de promover dicho intercambio, valorando la multiplicidad de lenguajes y tipos de pensamiento.

El presente texto busca compartir una serie de reflexiones sobre la educación intercultural y del posible papel del teatro

en el desarrollo del conocimiento intercultural, a partir de diversas experiencias teóricas y prácticas, principalmente, tres proyectos de teatro intercultural desarrollados en la Amazonía peruana en las que se generó un espacio de encuentro de jóvenes de culturas diferentes a través de un proceso pedagógico/creativo teatral.

Sobre la problemática que da origen a la educación intercultural bilingüe en América Latina

Las grandes desigualdades persistentes que existen en las sociedades postcoloniales de nuestra América son multidimensionales. Poseen una dimensión económica distributiva, una dimensión político participativa, una dimensión intercultural y epistemológica, entre otras.

Aún hoy, los niveles socioeconómicos de los ciudadanos son una expresión de las injusticias de su origen. Esto quiere decir que, de entrada, de acuerdo a la clase social de nacimiento, las personas disponen de condiciones de vida indignas o dignas, así como de ventajas o desventajas profundas para acceder a ingresos económicos, ofertas laborales y servicios esenciales de calidad.

A nivel político, en lugar de paridad en el acceso a la representación, lo que existe en la práctica es inequidad de oportunidades en la participación de las

personas que representan socialmente a los pueblos originarios. Así, por ejemplo, no es un hecho aislado sino emblemático que, cuando un, o una representante indígena accede al Congreso de la República, es invisibilizada, cuando no despreciada¹. Esto lo hemos vivido también en las recientes elecciones presidenciales en el Perú (2021) en las que los comentarios y agresiones racistas contra el candidato Pedro Castillo, de origen campesino y andino, fueron constantes.

A nivel intercultural, las relaciones interpersonales e intergrupales entre personas que representan socialmente a la cultura hegemónica y personas que representan socialmente a las culturas subalternizadas, suelen estar marcadas por la estigmatización sociocultural de doble vía, que es funcional a la reproducción de las desigualdades persistentes tanto en el plano económico como en el plano político. Los estigmas de esta naturaleza se asimilan de forma no deliberada en los procesos de socialización primaria (por ejemplo, en el contexto familiar) y se fortalecen en los procesos de socialización secundaria (por ejemplo, en el contexto escolar).

La estigmatización activa es parte de la cultura del menosprecio al otro, y se encuentra instalada en el imaginario social generando vergüenza y auto menosprecio.

Pero también puede generar identidades reactivas confrontacionales que se afirman negando al otro. Surge entonces la estigmatización reactiva que es una forma de exclusión de los excluidores por parte de los excluidos.

La dimensión epistemológica de las grandes desigualdades históricas persistentes se evidencia en la desvalorización y exclusión de los saberes y lenguas originarias de los espacios públicos. Asimismo, dicha exclusión se reproduce tanto a nivel de la educación básica y superior, como en los servicios de atención primaria y hospitalaria del país. En el ámbito educativo, la educación intercultural bilingüe es la excepción. Sin embargo, esta se restringe a los ámbitos donde la población mayoritaria es indígena y, específicamente, en zonas rurales.

A diferencia de los países europeos donde la educación intercultural se originó frente al problema del racismo y la exclusión de derechos de los migrantes del Magreb, en América Latina la educación intercultural surgió frente al problema ancestral de la discriminación y exclusión de los pueblos originarios. Esta problemática histórica, de orígenes coloniales, es estructurante de una convivencia tóxica y simbólicamente violenta, que configura que la comunicación entre personas de culturas

diversas, tanto verbal como no verbal, sea una fuente de malentendidos y tensiones que suelen expresarse de manera violenta y peyorativa.

Las poblaciones indígenas, tanto amazónicas como andinas, y la población afrodescendiente, siguen constituyendo, según Carlos Iván Degregori (2001, p. 90) “la parte negada o vergonzosa de nuestra diversidad étnica y cultural”, y lo indígena, para los sectores dominantes de la sociedad, sigue siendo asociado “a lo primitivo, tradicional, irracional e inferior” (Alfaro, 2008, p. 194).

Es por esto que las poblaciones indígenas han sido percibidas por diversas esferas del poder político y económico como un estorbo para el desarrollo, que, al estar asociado a un proceso de modernización, no podría incluir las formas de vida tradicionales (Degregori, 2001). Según Juan Ansión (2003) en nuestra región estos modelos de modernización están asociados a generar formas de producción que no contemplan las tecnologías ancestrales y se implementan destruyendo los ecosistemas. Un claro testimonio de esta visión economicista que no toma en cuenta a las personas que habitan en sus territorios la encontramos en las palabras del expresidente del Perú, Alan García:

El Perú está, en efecto, de pie sobre un conjunto de recursos a los que ignora. La selva, por ejemplo. ¿Qué

hubieran hecho los japoneses con la selva amazónica? ¿Qué hubieran hecho los judíos con la selva amazónica? No quiero ni pensar la inmensa cantidad de recursos que hubieran obtenido de 63 millones de hectáreas de árboles. Seguramente hubieran puesto en cada hectárea el doble de árboles que los que la naturaleza puso y serían dueños del mercado mundial de maderas y de muebles, con millones de empleos al interior. Nosotros, nadaⁱⁱ.

Este proyecto de modernización está totalmente engarzado con una tendencia homogeneizante, propia de las culturas hegemónicas, cuyos principales promotores son los medios de comunicación, en primera instancia, y los sistemas educativos que han promovido una alfabetización en la lengua dominante (Kogan & Tubino, 2001, p. 56). Como dice Stuart Hall (2003, p. 49-50):

La formación de una cultura nacional contribuyó a crear patrones de alfabetización universales, generalizó una única lengua vernácula como medio dominante de comunicación en toda la nación, creó una cultura homogénea y mantuvo instituciones culturales nacionales, como, por ejemplo, un sistema educacional nacional. Desde esas y otras formas, la cultura nacional se volvió una característica clave de la industrialización y un dispositivo de la modernidad.

En ese sentido, y en una clara continuidad del poder colonial que fue heredado por los criollos, se presenta hoy una línea continua cuando nos

encontramos con que las esferas públicas siguen siendo controladas “cultural y lingüísticamente por los sectores hegemónicos urbano castellano hablantes” (Ansión & Tubino, 2008, p. 20), generando dinámicas muy arraigadas de discriminación y marginación para aquellos ciudadanos con fenotipos indígenas y, peor aún, hacia aquellos que no hablan el castellano o hablan un castellano evidentemente influenciado por su lengua indígena.

El esfuerzo, entonces, que debe realizar esta población para lograr ser considerada por el sistema dominante, implica “la pérdida de componentes tan importantes para la realización personal y colectiva como la lengua, las creencias, las nociones de vida buena, las vinculaciones sociales, la relación con el territorio, etc.” (López Soria, 2011). Es a partir de esta realidad que la interculturalidad cobra sentido.

La interculturalidad como propuesta de convivencia puede ser interpretada como la generación de un diálogo entre personas de culturas diferentes. Pero, ¿qué pasa cuando existe asimetría o, inclusive, dominio de una cultura sobre la otra? ¿Se puede hablar de diálogo en estas condiciones? La interculturalidad, en este sentido, necesita buscar generar sus propias condiciones tanto subjetivas como

institucionales. Reducir la asimetría sociocultural de estatus involucra no solamente la “revalorización de las identidades étnicas” dañadas (Tubino, 2003a, p. 4), sino que involucra también la deconstrucción de las causas de la discriminación y el racismo, para lo cual es necesario disponer de un “enfoque crítico de las estructuras de poder excluyente” (Dibós, 2005, p. 3). En nuestro contexto, la propuesta intercultural debe partir de una “descolonización” del imaginario social que incluya el reconocimiento del derecho de los grupos culturales vulnerables a acceder a los saberes y conocimientos hegemónicos al mismo tiempo que a recuperar sus conocimientos ancestrales (Fuller, 2004, p. 5).

Ante esta realidad, se desarrolla la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una alternativa exclusiva para los pueblos indígenas. Este es justamente el límite de la educación intercultural vigente: el restringirse al fortalecimiento identitario de los grupos vulnerables y a la revitalización de aquellas lenguas que se encuentran en procesos de desaparición.

Esta puede ser definida como aquella educación que transmite, desarrolla y alimenta los valores ancestrales, promoviendo el respeto a las diferencias, generando al mismo tiempo consciencia

crítica a la dominación cultural y fortalecimiento de las identidades étnicas.

Al mismo tiempo, la población indígena necesita tener la posibilidad de acceder a los conocimientos y herramientas del sistema dominante tanto como camino para salir de la pobreza a la que el mismo sistema la condena, como para ser reconocidos por el sistema como ciudadanos con plenitud de derechos.

La EIB tal como existe ahora tiene un alto componente funcionalⁱⁱⁱ a la reproducción del status quo educativo. Es por eso que creemos en la necesidad de desarrollar una educación intercultural liberadora que tendría que partir de una toma de conciencia crítica de las desigualdades multidimensionales que estructuran la insana convivencia en la que nos encontramos. Y en este tipo de educación, el teatro juega un rol muy importante.

Si hablamos de educación superior y su relación con la población indígena en nuestro continente, encontramos que se han desarrollado dos estrategias que fomentan al mismo tiempo la integración y la marginación de la sociedad dominante. Por un lado, está la creación de universidades indígenas o universidades interculturales y, por otro, la inserción de población indígena en universidades

tradicionales en programas paralelos a los convencionales.

Las universidades indígenas, si bien tienen el gran valor de fomentar la formación de profesionales indígenas que puedan promover el desarrollo de su cultura y su región, partiendo de su propia realidad cultural y generando conocimiento a partir de la integración de saberes, también generan “islas étnicas” sin que necesariamente se asegure la calidad educativa y, por lo tanto, manteniendo un carácter marginal en el sistema educativo (Tubino, 2012). Se podría decir que esto mismo sucede con los programas paralelos desarrollados dentro de las universidades “hegemónicas”.

La promoción de un espacio de intercambio cultural en la educación superior, entonces, es una tarea pendiente. Sin embargo, esto no es tarea fácil ya que, como plantea José Ignacio López Soria (2012, p. 14), la universidad, en ella misma, es uno de los agentes de reproducción de la sociedad que “desde antiguo, ha puesto en la monoculturalidad uno de sus más preciados objetivos”.

Por esto, para construir una universidad realmente intercultural, además de promover la diversidad cultural en la composición de la comunidad, valorando los temas y conocimientos que los integrantes de las diversas culturas

puedan aportar, es necesario también reconocer la necesidad de incorporar metodologías diferentes que dialoguen y se complementen con las formas tradicionales (López & Prada, 2012).

Los espacios educativos en zonas urbanas, por ejemplo, no toman en cuenta la situación e idiosincrasia de los migrantes ni descendientes de migrantes andinos y amazónicos en las grandes urbes del país. En este sentido, creemos que la apuesta por la educación intercultural necesita contemplar no solo a la población indígena, y no debe ser implementada solo en las áreas rurales.

La educación intercultural debe “abordar la relación que existe entre lo indígena y lo no indígena, lo que a su vez implica necesariamente visibilizar los conflictos y la discriminación que subyacen a dichas relaciones y también las mutuas influencias” (Chinchayán, 2008, p. 237) que se generan.

La problemática de las desigualdades persistentes y de la estigmatización cultural son problemas de doble vía. En ese sentido no resulta suficiente fortalecer al discriminado, sino que también es necesario promover la educación antidiscriminatoria en los espacios formativos de las élites de la sociedad. El problema de la discriminación y el racismo

es relacional y por lo tanto debe ser abordado como tal.

Como mencionamos anteriormente, las relaciones culturales en nuestro contexto están fuertemente marcadas por relaciones de poder, por la discriminación y el racismo, llevadas por la construcción de una cultura hegemónica y varias culturas subalternas. Si queremos generar un diálogo entre culturas, entonces, debemos empezar por identificar los obstáculos tanto subjetivos como institucionales que existen, para evidenciarlos y deconstruirlos. Sólo así estaremos en condiciones de promover el diálogo y generar las condiciones de equidad entre las partes.

Ahora, para lograr este tipo de educación intercultural, en la que se aprende de y con el diferente, es necesario ser consciente de los problemas comunicacionales que se desatan en el intercambio de personas que no comparten los mismos códigos. Para Miquel Rodrigo (1997, p. 14), “es necesario que estemos preparados para los posibles malentendidos ... Una comunicación es eficaz cuando se llega a un grado de comprensión aceptable para los interlocutores”. Esta “comprensión aceptable” es una construcción que se debe dar en el contacto, en la interacción, teniendo en cuenta que

1. Nada es inmutable. Cuando se inicia un diálogo uno debe estar potencialmente abierto al cambio. 2. No hay posiciones universales. Todo está sujeto a crítica. 3. Hay que aprender a aceptar el conflicto y la posibilidad de que se hieran los sentimientos. 4. Hay cierta perversidad en la historia que nos han enseñado. Nuestras identidades se han hecho en oposición a la de los otros. 5. Nada está cerrado. Cualquier cuestión puede siempre reabrirse (Rodrigo, 1997, p. 19).

¿Cómo el arte y en particular el teatro puede contribuir a procesos de educación intercultural?

La teatralidad es una cualidad innata al ser humano “que consiste en la capacidad humana de organizar la mirada del otro, de producir una óptica política o una política de la mirada” (Dubatti, 2019, p. 21). Esta capacidad nos permite relacionarnos con el otro y, a medida en que vamos creciendo dentro de una determinada cultura, vamos adquiriendo códigos al mismo tiempo que relegamos posibilidades comunicativas. Tal vez esto sea muy evidente cuando hablamos de idiomas, del lenguaje hablado. Vamos adquiriendo la capacidad de articular determinados fonemas y vamos organizando nuestro pensamiento de una manera determinada por la estructura del sistema lingüístico, al mismo tiempo que perdemos la posibilidad de emitir y hasta reconocer determinados sonidos que no son parte de nuestra lengua. Esto también

sucede con el cuerpo. Cada cultura determina un deber ser del cuerpo, una proxemia aceptable, un tipo de movimientos y, también, códigos corporales más complejos como el gesto que nos dice “vamos a comer” o “adiós”.

Sin embargo, algo que es transversal a todas las culturas y que es una de las maneras en las que se expresa la teatralidad, es el juego. Como dice Tim Prentki (2011, p. 188), “es a través del juego que aprendemos a vivir como seres sociales y que comenzamos a ejercitar nuestra imaginación, a través de las interacciones entre lo que es y lo que podría ser”. En este sentido, el juego dramático que desarrollan los niños cuando, por ejemplo, convierten imaginariamente su zapato en un carro o se transforman en animales “es una parte vital de la vida joven. No es una actividad de ocio, sino la manera en la que el niño puede pensar, comprobar, relajarse, trabajar, recordar, atreverse, experimentar, crear y absorber. El juego es, en realidad, la vida” (Slade, 1978, p. 17-18).

Una de las formas más comunes de jugar en las diversas culturas, está relacionada al teatro. Este surge de la teatralidad humana, pero con una particularidad: “la metáfora corporal, la ficción, el mundo paralelo al mundo, la construcción desde el cuerpo de un

universo con otras reglas” (Dubatti, 2019, p. 23). Es por esta razón que las posibilidades que ofrece el teatro en contextos educativos son tan vastas: Todos sabemos – o hemos sabido – crear mundos paralelos con y desde nuestros cuerpos, partiendo del hecho de que el teatro en sí mismo tiene “un propósito y un efecto pedagógico, transformador o dialógico” (O’Toole et al., 2015, p. 94).

Si bien el teatro o el drama, pueden estar en espacios educativos convencionales aportando simplemente desde su lado estético al desarrollo del niño, existe toda una línea de trabajo que encuentra en las características del teatro, la posibilidad de construir procesos que cuestionen las injusticias y busquen promover cambios en las comunidades y las sociedades. En esta línea, según Tim Prentki (2015), el encuentro entre la realidad y la imaginación es inherente a los procesos teatrales y esto permite que se desarrolle un cambio surgido del encuentro dialéctico entre el entendimiento desarrollado a través de la experiencia vivida – en el teatro – y la capacidad de construir alternativas.

Esta es tal vez una de las mayores virtudes del teatro en el espacio educativo: la posibilidad de generar un diálogo entre la realidad y la ficción. De esta manera, para generar la ficción a través de

improvisaciones, por ejemplo, se puede partir de la realidad de los participantes y, a su vez, la ficción construida y analizada colectivamente, puede generar un impacto en la realidad. De esta manera se genera lo que Augusto Boal (1996) denomina *Metaxis*, que es la capacidad de pertenecer a dos realidades de forma simultánea, que permanecen autónomas^{iv}.

En esta misma línea,

como afirma Chris Johnston (1998, p. 10) el drama tiene un carácter de celebración en el cual los sueños pueden ser exteriorizados, reconociendo que, debajo de la superficie, todos tenemos aspiraciones y fantasías que no encuentran la forma de ser expresadas en la vida cotidiana. Según Hellen Nicholson (2005, p. 66) al hacer que las fronteras entre lo real y la ficción sean difusas, se genera un espacio seguro para que los participantes transformen sus experiencias en metáforas o para encontrar puntos de encuentro que son presentados teatralmente. Para ella es en esta yuxtaposición que pueden surgir nuevos entendimientos (Benza, 2012, p. 1).

De acuerdo con Tim Prentki y Jan Selman (2000, p. 54-55) las principales razones para usar el teatro como un camino para generar cambios en la sociedad son: “[Su] naturaleza creativa, que es efímero, flexible, receptivo, su ‘vida’, su capacidad para reflexionar y simbolizar realidades culturales”. En esta misma línea, según Kate Donelan (2005, p. 66), a partir de Jonathan Neelands, “en el dramav, los

jóvenes pueden desafiar imágenes estereotipadas e ir más allá de las percepciones que tienen sobre ellos mismos, que son limitadas, y social y culturalmente definidas”. La autora añade que el trabajo con el drama “permite que los estudiantes se comprometan con experiencias sociales diferentes desde una variedad de perspectivas, y desempeñar y descubrir caminos alternativos para que ellos puedan entenderse a sí mismos y su mundo” (Donelan, 2005, p. 67).

Al pensar entonces en cómo el teatro puede contribuir a procesos de educación intercultural, debemos tomar en cuenta los dos momentos u objetivos que esta puede tener: fortalecimiento de identidades étnicas, y desarrollo en y a través del encuentro dialógico con el diferente.

Sobre el primer objetivo, es importante partir del principio de que el ser humano, para ser completo, como plantea Paulo Freire (2005), tiene que tener la capacidad de poder nombrar su mundo. Es por esto que el proceso de educación intercultural debe permitir generar cuestionamientos y promover la elaboración de nuevas narrativas. Para Philip Taylor, el teatro tiene el potencial de generar un espacio en el que se puede “cuestionar algún tema, confrontar un problema, y analizar sus propias relaciones en el mundo en el que viven” (Taylor,

2003, p. 4). Si vamos más estrictamente al contexto intercultural, según Kate Donelan (2005, p. 74): “dentro del espacio del drama intercultural, las percepciones personales de las conexiones culturales y de las diferencias se tornan la fuente para que el grupo pueda generar nuevos caminos de percibir y provocar nuevos cuestionamientos y posibilidades”.

Al empezar a cuestionar los discursos de las esferas de poder, de las culturas dominantes, se abre el campo para que puedan surgir nuevas narrativas que partan de los propios miembros de la cultura en cuestión. Como plantea Isabel Capelo (2008, p. 36):

En la ambivalencia híbrida de las nociones ajenas de la modernidad, es necesario el derecho a las narrativas, que, por un lado, configure modelos de pertenencia de comunidades minoritarias, pero que torne a la cultura un acto performativo, es decir, un modelo terapéutico de un diálogo intercultural asentado en la imaginación, sin nunca negligenciar el examen crítico, la duda y la deliberación.

Para esto el teatro también puede ser un espacio privilegiado ya que

El drama ofrece una poderosa oportunidad para cuestionar de quién son las historias que se acostumbra contar, de quién son las historias que son aceptadas como verdad, y para alcanzar el equilibrio contando historias alternativas o historias desde perspectivas diferentes (Nicholson, 2005, p. 63).

Las posibilidades de generar narrativas auténticas no solo pasan por lo temático, sino también por lo formal, por la valoración de los diversos lenguajes y fuentes comunicacionales. Una danza, una imagen, un movimiento, pueden ser tan poderosos como un discurso y, en contextos interculturales, posiblemente más claros.

Ahora, dando un paso más adelante hacia la segunda instancia de la educación intercultural, es decir, hacia la educación a partir del contacto con el diferente, vemos que, en este encuentro, las particularidades del teatro son particularmente valiosas porque los códigos comunicacionales, adquiridos culturalmente, son profundamente limitados y es necesario construir desde cero, en el mismo encuentro intercultural, los códigos que intermediarán el aprendizaje.

El encuentro intercultural, a través de la experiencia teatral no se limita a la comprensión de otras culturas, sino que se refiere a la interacción entre ellas a través de las disciplinas y lenguajes específicos del teatro (Bharucha, 2000, p. 3). En este sentido, según Rustom Bharucha (2000, p. 63), a través del teatro, se busca “crear nuevas posibilidades de interacción e intercambio dentro y a través de la riqueza de tradiciones ‘vivas’ a partir de marcos

temporales y contextos culturales muy diferentes”.

Algunas experiencias de teatro intercultural

En los años 2006, 2007 y 2011, uno de los autores de este texto, Rodrigo Benza, desarrolló proyectos de teatro intercultural con diversos grupos de jóvenes en la ciudad de Pucallpa en la Amazonía peruana. Estos proyectos contaron con el acompañamiento del otro autor de este texto: Fidel Tubino.

El primer proyecto (2006) reunió a jóvenes del grupo étnico Shipibo – Konibo residentes en Yarinacocha^{vi}, y jóvenes mestizos. En el contexto de la selva peruana, se considera “mestizo” a aquel que no se autodenomina como indígena y que no habla una lengua indígena. Entre los Shipibo y los mestizos existe, hasta hoy, mucho prejuicio y recelo. En el proyecto desarrollado en el 2006 se realizaron talleres de teatro y artes plásticas que llevaron a la creación de una obra teatral que tenía como temas fundamentales la discriminación y la contaminación ambiental, temas propuestos por los mismos participantes del proyecto. La obra, que era bilingüe (shipibo – español), se presentó en comunidades indígenas y en la misma ciudad de Pucallpa.

La metodología se basó en juegos y ejercicios de improvisación teatral que se desarrollaron en el siguiente orden: Presentación de mis propias características culturales, presentación de cómo es el otro, y construcción conjunta. De esta manera, a través del teatro, los jóvenes de ambas culturas mostraron su autopercepción, luego mostraron los prejuicios que tenían del otro grupo cultural y, finalmente, desarrollamos la construcción conjunta de un producto escénico.

La convivencia generada por el proyecto fue muy intensa y no estuvo libre de conflictos, pero, al mismo tiempo, fue muy rica para generar un aprendizaje del otro y con el otro^{vii}.

En la segunda experiencia (2007) se juntó a jóvenes de Pucallpa (mestizos y shipibos) con jóvenes estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú, situada en Lima. La dinámica de trabajo empezó de forma similar a la experiencia anterior, con juegos e improvisaciones. En el momento que quisimos realizar la improvisación sobre el otro, no se pudo. Estos jóvenes estaban tan alejados los unos de los otros, que ni siquiera tenían prejuicios armados. Optamos entonces por tomar el camino contrario. Si no podemos partir de las diferencias, buscaríamos qué era lo que compartían, qué era común para todos.

De esta manera, después de explorar diversos temas en el taller, llegamos al tema de la migración. Este es un tema transversal para todos y se convirtió en el hilo conductor del espectáculo *¿Te vas?* que fue presentado en comunidades shipibo, en la ciudad de Pucallpa y la ciudad de Lima^{viii}.

En el 2011 se realizó un tercer proyecto con jóvenes estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) localizada en Yarinacocha, y que alberga estudiantes indígenas de diferentes grupos étnicos, y jóvenes mestizos. Realizamos nuevamente talleres de teatro y artes plásticas basados en el uso de juegos y la creación a partir de improvisaciones. Coincidentemente con el primer proyecto, los temas más importantes que surgieron fueron los de discriminación y contaminación, esta vez dentro de la misma universidad. El proyecto generó la obra *¿Y tú?* Que fue presentada en el auditorio de la UNIA^{ix}.

En líneas generales, las metodologías principales utilizadas fueron los juegos teatrales y la improvisación. Estas metodologías, como ya hemos planteado, son muy usadas en ámbitos comunitarios y educativos. En líneas arriba ya hemos mencionado algunas de las virtudes del uso de juegos en ámbitos educativos y por qué estos son apropiados para ser desarrollados

en contextos interculturales. Solo quisiéramos recalcar la importancia de los juegos como camino metodológico, ya que estos ofrecen un marco claro y concreto para el desarrollo de los objetivos del taller. Estos, además, generan un espacio seguro para la experimentación, de forma lúdica y placentera, que permite el desarrollo del grupo sin que esto sea percibido como una tarea dura y tediosa.

La improvisación, por su lado,

posibilita que los participantes expresen, de diferentes maneras, sus puntos de vista, fomentando la capacidad de manifestar sensaciones y posicionamientos, tanto en lo referente al microcosmos de sus relaciones personales, como a lo relativo a las cuestiones de su comunidad, de su país y del mundo. Además de constituirse en una actividad que propone el desarrollo de una mirada crítica, pues, durante el proceso, se incentiva a los integrantes a estar atentos a los puntos más importantes de las cuestiones, a lanzar “porqués” a las situaciones presentadas: ¿por qué esto es así? (Desgranges, 2010, p. 88).

A través de la improvisación, surgen naturalmente los temas que les interesan a los participantes, y se pueden tocar problemáticas, inclusive muy dolorosas, generando un distanciamiento que los protege.

Estas experiencias nos permitieron ver que el espacio teatral es privilegiado para el desarrollo del encuentro

intercultural por varias razones. En primer lugar, como ya se ha mencionado, la noción de juego, es decir, de una actividad reglada cuyo fin último es la diversión, es transversal a las distintas culturas. Y al ser el juego la base del teatro, encontramos entonces que este también es natural al ser humano y transversal a las culturas. Por otro lado, el teatro se vale de diversos medios de comunicación como el corporal, el sonoro, la imagen y también, por supuesto el verbal. Esto permite que, en el contexto intercultural, se puedan establecer espacios de comunicación más eficaces a los que tendríamos si solo se desarrolla el lenguaje verbal/racional. Este es otro punto relevante, la valoración tanto de lo racional como de lo no racional, del pensamiento tanto como el sentimiento y la emoción.

Encontramos que la mejor forma de conocimiento del otro –fundamental para construir la interculturalidad y por lo tanto para desarrollar una educación intercultural a partir del encuentro de diferentes- es la convivencia que, si tiene un objetivo común, genera un espacio de negociación permanente que, como ya dijimos, no está libre de conflicto, pero que permite generar una convivencia intensa que lleva a un verdadero conocimiento del otro. El hecho de que el objetivo común sea la construcción de una obra de teatro creada a partir de los intereses, movimientos,

sonidos, palabras, sensaciones de los propios participantes, potencia la relación porque el producto está constituido por una parte de cada uno de ellos.

Cuando pensamos en la educación intercultural como este espacio de construcción de diálogo en el contacto con el otro, el objetivo no es la adquisición de conocimientos como en una clase de historia o matemáticas, sino el procurar el desarrollo de las capacidades interculturales que nos permitan generar empatía y, por lo tanto, las condiciones para la construcción de relaciones más justas y equitativas.

A manera de conclusión, podemos decir entonces que, entre los principales valores del teatro como un espacio de encuentro entre los diferentes en el contexto intercultural están su carácter lúdico, ya que jugar es natural en todas las culturas; el hecho de utilizar distintos lenguajes: oral, visual, cinético; y su capacidad para establecer un contacto y un intercambio no solo a nivel racional sino también sensorial.

Teniendo en cuenta, entonces, por un lado, que cuando hablamos de educación intercultural buscamos fortalecer identidades a través de la elaboración de narrativas propias, al mismo tiempo que buscamos dar acceso a las culturas subalternas a los códigos de la cultura

dominante y, por otro lado, que el encuentro con el otro, con el diferente, en el proceso educativo requiere de buscar caminos para la generación de códigos compartidos, planteamos el teatro como un camino que, por el hecho de partir del cuerpo, de la metáfora, del diálogo entre realidad y ficción, puede contribuir significativamente como metodología en la construcción del ansiado diálogo intercultural.

Referencias

Alfaro, S. (2008). Diferencia para la igualdad: Repensando la ciudadanía y la interulturalidad en el Perú. In Alfaro, S., Ansión, J., & Tubino, F. (Eds.). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina* (pp. 191-215). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ansión, J. (2003). El diálogo intercultural, clave del desarrollo planetario. In Vigil, N., & Zariquiey, R. (Eds.). *Ciudadanías Inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas* (pp. 7-16). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y GTZ.

Ansión, J., & Tubino, F. (2008). Introducción. In Alfaro, S., Ansión, J., & Tubino, F. (Eds.). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina* (pp. 11-26) Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Benza, R. (2007). *El teatro como herramienta de comunicación intercultural* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica, Lima.

- Benza, R. (2012). Exploração de temas na oficina de teatro intercultural: Interculturalidade, identidade e discriminação. In *Anais do VII Congresso da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Tempos da Memória: Vestígios, ressonâncias e mutações* (pp. 1-6). Porto Alegre, RS.
- Benza, R. (2013a). Realidade e ficção na oficina de teatro: construindo questionamentos e alternativas. *Revista Cena em Movimento*, 3.
- Benza, R. (2013b). Teatro Intercultural: recuperando nuestra humanidad. *Revista Conjunto*, 166, 30-36.
- Benza, R. (2013c). *O professor dialógico: um aprendizado a partir do teatro intercultural na Amazônia peruana* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bharucha, R. (2000). *The politics of cultural practice: thinking through theatre in an age of globalization*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Boal, A. (1996). *O Arco Iris do Desejo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Capelo I. (2008). As interculturalidades da multiculturalidade. *Portugal: percursos de interculturalidade*. 29-48.
- Chinchayán, P. (2008) Educación ciudadana intercultural como práctica pedagógica. In Alfaro, S., Ansión, J., & Tubino, F. (Eds.). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina* (pp. 235-255). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Degregori, C. (2001). Perú: Identidad, nación y diversidad cultural. In Heisse, M. (Comp.). *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (pp. 87-96) Lima: Programa FORTE – PE.
- Desgranges, F. (2010). *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 2ª. Ed. São Paulo: HUCITEC.
- Dibós, A. (2005). *Entre el ser y la nada: Interculturalidad en el Estado peruano. Un análisis del concepto y de la práctica constitucional y ejecutiva* (Tesina de Maestría). Institute of Social Studies (ISS), La Haya.
- Donelan, K. (2005) *The Gods Project: Drama as Intercultural Education* (Tesis de Doctorado). Griffith University, Queensland.
- Dubatti, J. (Ed.). (2019). *Poéticas de Liminalidad en el teatro II*. Lima: Escuela Nacional Superior de Arte Dramático.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 44ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Fuller, N. (octubre, 2004). La interculturalidad. Una propuesta polémica. Palestra presentada en el Seminario Interdisciplinario. El Perú desde una perspectiva mundial. Facultad de Ciencias sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Gasché, J. (2002). El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos. In Alcaman, E., et al. (Eds.). *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural* (pp. 119-158). México: Castellanos editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de Latino-América.
- Hall, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Kogan, L., & Tubino, F. (2001) Identidades culturales y políticas de reconocimiento. In Heisse, M. (Comp.).

Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud (pp. 53-62). Lima: Programa FORTE – PE.

López, L., & Prada, F. (2012) Educación Superior y Descentramiento Epistemológico. In Mansilla, K., & Tubino, F. (Eds.). *Universidad e Interculturalidad. Desafíos para América Latina* (pp. 29-53). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

López Soria, J. (2011). *¿Descartar la interculturalidad?* Manuscrito inédito.

López Soria, J. (2012). Universidad e interculturalidad. In Mansilla, K., & Tubino, F. (Eds.). *Universidad e Interculturalidad. Desafíos para América Latina* (pp. 13-28). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Nicholson, H. (2005). *Applied drama: the gift of theatre*. Hampshire: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-20469-0>

O'Toole, J., Yi-Man, A., Baldwin, A., Cahill, H., & Chinyowa, K. (2015). Capacity Building Theatre (and Vice versa). Prentki, T. *Applied Theatre: Development* (pp. 93-134). Bloomsbury Methuen Drama. <https://doi.org/10.5040/9781472506658.0010>

Poole, D. (2002). *Democracia y cultura en la educación intercultural peruana*. Recuperado de: <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/democracia-y-cultura-en-la-educaci%C3%B3n-intercultural-peruana>

Prentki, T. (2011). Acabou a brincadeira: O teatro pode salvar o planeta? *Urdimento revista de estudos em artes cênicas*, 2(17), 187-195. <https://doi.org/10.5965/1414573102172011187>

Prentki, T. (2015). *Applied Theatre: Development*. Bloomsbury Methuen Drama.

<https://doi.org/10.5040/9781472506658>

Prentki, T., & Selman, J. (2000). *Popular Theatre in Political Culture. Britain and Canada in focus*. Wiltshire: Intellect Books.

Rodrigo, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB d'afers internacionals* 36, 11-21.

Schmelkes, S. (2012). Multiculturalismo, Educación Intercultural y Universidades. In Mansilla, K., & Tubino, F. (Eds.). *Universidad e Interculturalidad. Desafíos para América Latina* (pp. 55-86). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Slade, P. (1978). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus.

Taylor, P. (2003). *Applied Theatre: creating transformative encounters in the community*. Portsmouth. Heinemann.

Trapnell, L. (1996). Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía. In Godenzzi, A. (Comp.). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 165-185). Cuzco: CBC

Tubino, F. (2003a) Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Recuperado de: <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-cr%C3%ADtico>

Tubino, F. (2012). Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad. In Mansilla, K., & Tubino, F. (Eds.). *Universidad e Interculturalidad. Desafíos para América Latina* (pp. 107-124). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Tubino, F., & Flores, A. (2020). *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. Lima: PUCP.

ⁱ Sobre la discriminación en el ámbito político y, específicamente, en el Congreso de la República, se pueden ver los casos de María Sumire e Hilaria Supa: <https://www.servindi.org/actualidad-noticias/07/09/2020/el-racismo-institucionalizado-en-el-congreso>

ⁱⁱ Extraído del documental Diálogo/Chichasmi de Gabriel Dvoskin. 2010. Disponible en: <http://vimeo.com/14270656>.

ⁱⁱⁱ Fidel Tubino y Adhemir Flores desarrollan la diferencia entre la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica. La primera (funcional) se limita a visibilizar las desigualdades sin cuestionarla y puede incluso favorecer a mantener las relaciones de poder y dominio. La segunda (crítica) busca evidenciar las injusticias y generar las condiciones para que las culturas subalternizadas puedan integrarse a la sociedad moderna sin perder sus características originales. Ver (Tubino & Flores, 2020).

^{iv} Ver Benza, 2013a.

^v Usaremos los términos de drama y teatro indistintamente.

^{vi} Yarinacocha es un distrito a las afueras de la ciudad de Pucallpa que alberga un número significativo de población indígena.

^{vii} Ver (Benza, 2007) y <https://youtu.be/7tsMMxGoGHg>

^{viii} Ver (Benza 2013b).

^{ix} Ver (Benza, 2013c) y <https://www.youtube.com/watch?v=MLfOi2msA40>

Información del Artículo

Recibido en: 18/06/2021
Aprobado en: 25/08/2021
Publicado en: 30/09/2021

Contribuciones en el artículo: Los autores fueron responsables de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: preparación, análisis e interpretación de los datos; redacción y revisión del contenido del manuscrito y; aprobación de la versión final publicada.

Conflictos de Intereses: Los autores han declarado que no existe conflicto de intereses con respecto a este artículo.

Evaluación del artículo

Revisión por pares.

Agencia de Desarrollo

No tiene.

Cómo citar este artículo

APA
Benza, R. G., & Tubino, F. A. S. (2021). Educación intercultural y teatro: un aporte desde la experiencia peruana. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e12472. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12472>

ABNT
BENZA, R. G.; TUBINO, F. A. S. Educación intercultural y teatro: un aporte desde la experiencia peruana. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e12472, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12472>