



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE ARTES
ESCUELA DE TEATRO

HACIA UN MUNDO DIVERSO:

**Formas y principios que guían el trabajo pedagógico-teatral con las comunidades de la
diferencia a partir de los discursos contrahegemónicos de las multitudes excluidas.**

Estudiante:

Macarena Paz Carvajal Acuña

Profesora Guía:

Dra. Claudia Cattaneo Clemente

Tesis presentada a la Escuela de Teatro de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano
para optar al grado académico de Licenciada en Teatro con mención en Pedagogía teatral.

Santiago de Chile
2022

©2022, Macarena Paz Carvajal Acuña

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autora.

DEDICATORIA

“A Mario, Jackie, Nicole, Javi, Javito, Antu, Almendra y Kimba”

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que incondicionalmente me han acompañado en este proceso. Ya sea escuchando, aportando o solo estando. A mi familia, mi papá Mario, mi mamá Jackie, a mis hermanas Nico y Javi y a mi sobrino Javi, quienes han sabido estar, escuchar, abrazar y dar el espacio necesario en los momentos donde lo he necesitado. A mis amigos que también son parte de mi familia, quienes desde el amor genuino y la ternura ayudaron a sostener este proceso dentro de todo el caos. A todas mis profesoras y profesores que a lo largo de este camino han aportado a mi crecimiento personal y profesional. A mi profesora guía Claudia por su acompañamiento y aportes, al igual Iría quien me acompañó en el inicio de este viaje. A mis compañerxs que desde sus perspectivas y visiones nutrieron mi mirada sobre el teatro y la educación. A mis compañeras de mención con quienes nos acompañamos en interminables noches de llamadas virtuales para escribir y no morir en la soledad y el abismo del no avanzar, quienes también escucharon una y otra vez mis problemáticas personales y académicas, gracias. A mis alumnas quienes me han permitido ser parte de su desarrollo personal y artístico para ir explorando juntas nuevas formas de relacionarnos y de aprendizaje. Por último, agradecerme el haber sostenido la dificultad que conlleva un proceso como este, y permitirme desde el sentir poder habitar todo lo complejo de escribir la tesis y vivir la vida misma.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS	IV
TABLA DE CONTENIDOS	V
ÍNDICE DE CUADROS Y ESQUEMAS	VII
RESUMEN	VIII
Introducción	1
Capítulo I: Multitudes excluidas y los discursos contrahegemónicos	
1.1 Hegemonía y la reproducción de su discurso: Los medios y la cultura	31
1.2 Comunidades fuera de lo hegemónico	37
1.2.1 Minorías y multitudes excluidas: la diferencia y la ruptura de los Márgenes	37
1.2.2 Despliegue del discurso contrahegemónico	41
1.3 La búsqueda socio-artística del quiebre de las jerarquías sociales	45
Capítulo II: Propuesta metodológica de laboratorio con las comunidades excluidas: Discursos contrahegemónicos y formas y principios del teatro comunitario y de la pedagogía teatral	
2.1 Teatro y su desarrollo comunitario	50
2.1.1 Teatro y su componente colectivo: Teatro comunitario desde la comunidad	50
2.1.2 Construcción de dinámicas horizontales en los procesos creativos de las comunidades	53
2.2. Pedagogía teatral: Arte dramático en contextos formativos	56
2.2.1 Dramatización y sus herramientas teatrales para la enseñanza	57
2.2.2 Rol del docente/facilitador(a)	60
2.3 Laboratorio para el trabajo CON la diferencia	62
2.3.1 Aportes del arte dramático y el teatro comunitario para el trabajo con la diferencia	62
2.3.2 Metodologías: laboratorio para el trabajo con la diferencia	64
2.3.3 Orientaciones prácticas y didácticas del laboratorio con la diferencia	68

Conclusiones	75
Bibliografía	81

ÍNDICE DE CUADROS Y ESQUEMAS

Tabla 1: Fases de las sesiones _____ p. 74

RESUMEN

La presente investigación, se centra en analizar los discursos contrahegemónicos y la potencialidad del teatro para elaborar una propuesta metodológica de Laboratorio para trabajar con la diferencia. Para ello, en primer lugar, se analiza el concepto de hegemonía y cómo aquel opera en la construcción actual de las sociedades, para luego distinguir cómo, desde las comunidades que han sido negadas y apartadas por la cultura dominante, empiezan a desarrollarse discursos contrahegemónicos que permiten construir nuevas perspectivas de mundo que cuestionan las formas de relacionarnos y cómo se construye el orden social actual, dando espacio a reunirse en comunidades que forjan su identidad a partir de ello. Después, se aborda cómo el teatro comunitario y el drama en la educación nos brindan herramientas didácticas, metodológicas y formativas para trabajar con personas y aportar a su desarrollo integral, al mismo tiempo que se trabaja la identidad colectiva y la memoria. Para finalmente, tomando en cuenta los elementos y herramientas del teatro comunitario, la pedagogía teatral y la contrahegemonía, elaborar la propuesta metodológica de un laboratorio que permita desarrollar un trabajo investigativo y creativo con comunidades marginadas. El enfoque metodológico es cualitativo con un enfoque de interaccionismo simbólico, pues nos permite comprender cómo la sociedad se construye con base en símbolos, signos y significados -a través de la comunicación y el lenguaje- los cuales han sido históricamente generados desde la colectividad y las interpretaciones personales, pero que, a su vez, abren la posibilidad al cambio a través de su misma esencia generativa. El teatro y su potencialidad como disciplina, que abarca las dimensiones de lo individual, lo colectivo, lo relacional y lo afectivo, posibilita la construcción de dinámicas horizontales de trabajo desarticulando las prácticas formativas tradicionales y posicionando, tanto a facilitadores como participantes de la instancia, en sujetos activos con potencial creativo y capaces de generar discursos contrahegemónicos y conocimientos desde la subjetividad en diálogo con la colectividad y su comunidad. Así mismo, permite elaborar prácticas investigativas donde se propicia el reconocimiento del propio cuerpo y sus habilidades, promoviendo al mismo tiempo la reflexión como la principal herramienta que promueve el pensamiento crítico en la sociedad en la que vivimos y dilucidar cómo podemos contribuir a pequeñas transformaciones desde la creación artística y la generación de nuevas narrativas contrahegemónicas. Actualmente, vivimos en un mundo construido con base en culturas dominantes que han negado y mutilado diversas culturas y comunidades, generando una periferia llena de supuestas “minorías” que en realidad constituyen

una multitud excluida diversa, es por ello, que se vuelve imprescindible elaborar prácticas discursivas, comunicativas, formativas y creativas a partir del propio reconocimiento y vivencia, desde dicha marginalidad, para construir nuevas narrativas de mundo que invoquen cada vez más el valor de un mundo diverso

Introducción

En el último tiempo en la escena teatral chilena se han dado ciertas discusiones con respecto a la pertenencia de los contenidos desplegados en las obras, ya sea con sus creadores(as) o los discursos que estas levantan. Esto se enmarca en un contexto social de visibilización de diferentes opresiones históricas hacia ciertos grupos excluidos.

Cuando se estrenó la obra *Paisajes para no colorear* (2018) de Marcos Layera, surgieron ciertas dudas en torno a su rol en la dirección. La obra aborda temáticas de violencia hacia menores mujeres menor de edad. Las críticas surgieron desde la directora y dramaturga nacional Manuela Infante, quien cuestionaba la figura del director levantando “discursos que no le pertenecían” (Infante cit. en García, 2019), ya sea creando o dando el espacio a la creación. Lo que se ponía en duda era la pertinencia - él como hombre- de estar escenificando obras con temas feministas, o más aún, de estar dando la palabra a las adolescentes para que visibilizaran y reflexionaran problemáticas que les pertenecen a ellas.

Por otro lado, situaciones similares han acontecido respecto al trabajo de la compañía de teatro La Niña Horrible. Posterior a una función de la obra *El Amarillo Sol De Tus Cabellos Largos* (2018), llegaron ciertos dichos por parte de la audiencia hacia la compañía, cuestionando el uso del *black face*¹ en la representación de un personaje de origen haitiano, dando cuenta de lo violento y ofensivo que era su uso. Luego de lo sucedido, la compañía opto por reconfigurar la puesta en escena sacando el uso del *black face* para las funciones posteriores. A esto, se suma que la decisión no solo contempló esa obra, sino también, a la obra *La Trágica Agonía de un Pájaro Azul* (2019), obra en donde igualmente había otro intérprete haciendo uso del *black face* para representar a un personaje de color, por lo que decidieron reformular la puesta en escena (Zúñiga, 2019).

¹ El blackface es una técnica de maquillaje teatral utilizada por personas de tono de piel blanca para personificar a personas de tono de piel negra pintando su cara y cuerpo negro o café, aquella práctica tiene un uso historico vinculado con el racismo imperante sobre todo en Estados Unidos durante el siglo XIX y XX. BBC New Mundo (20 septiembre 2019). “Blackface” de Trudeau: por qué se considera racista pintarse la cara de negro (y en qué lugares de América Latina se hace). BBC. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-49767129>

En ambas situaciones, surgen problemáticas en torno al levantamiento de contenidos y representación de grupos históricamente excluidos. El teatro obtiene su inspiración en la sociedad, es decir, se basa en los acontecimientos sociales, individualidades humanas, concepciones de mundo, relaciones con el entorno, entre otras, para generar el material creativo para la puesta en escena. Ello permite revisar los discursos culturales, sociales, económicos y políticos que surgen desde las representaciones teatrales y cómo ello dialoga y permanece en una constante tensión con lo que percibimos en la realidad. El teatro, como acto comunicativo, permite generar un análisis de cómo se están desarrollando actualmente las representaciones de las alteridades en la escena.

Nancy Fraser, desarrolla junto a Alex Honneth los conceptos de reconocimiento y redistribución (en Amadeo, 2017), aquellos aluden a las desigualdades tanto culturales e identitarias como económicas, respectivamente. Para esta investigación, precisamos comprender y utilizar el reconocimiento como punto de partida para identificar y analizar cuáles son las reproducciones culturales que se despliegan en las representaciones teatrales de las llamadas minorías, pues como dice Amadeo, “El reconocimiento significa que un individuo o grupo social reivindica el derecho a que se reconozca su identidad, ya sea directamente o a través de la mediación de un conjunto de instituciones” (2017, p. 242). Es imprescindible para el entendimiento del concepto, concebir la construcción de las sociedades contemporáneas bajo la dominación de una cultura por sobre otra, realzando las ideologías, saberes y valores de la cultura dominante -relevando la noción de nación- por sobre las minorías. Esto a su vez, genera un espacio cultural de desigualdad, pues se invisibiliza la existencia de otras identidades fuera de esta homogeneidad social. El reconocimiento nos permite relevar las injusticias culturales o simbólicas que se encuentran “arraigadas en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación” (Cifuentes, 2008, p. 129). Es desde este lugar, que nacen las luchas sociales que buscan la reivindicación de sus derechos sociales e identitarios, como el feminismo, los movimientos antirracistas y la teoría *queer*, por dar algunos ejemplos.

Hasta el momento, he tratado discursivamente las alteridades como minorías o grupos excluidos, y desde aquí en adelante, para referirme a estos grupos sociales, utilizaré el concepto de “multitudes”, propuesto por Paul B. Preciado (cit. en Castro, 2015), pues, si bien nace desde la teoría *queer*, su uso, aludiendo especialmente a las mujeres, disidencias, lesbianas, gays,

trabajadoras sexuales, *cyborgs*, entre otros, puede aplicar también a toda aquella periférica que se encuentra en lo no hegemónico.

La dominancia de una cultura por sobre otras, se produce y reproduce en diversos ámbitos de las relaciones sociales, uno de estos ámbitos es el teatro y las relaciones que producen en sus representaciones culturales. Por ello, es importante para esta investigación, observar y analizar cómo en este espacio se materializa la reproducción de los discursos hegemónicos o, por el contrario, se tensionan y buscan las maneras de subvertir aquellos contenidos.

Por otro lado, otra esfera reproductiva del orden social y que es aún más penetrante y pregnante en las personas, es la educación. Los sociólogos Bourdieu y Passeron (2003), plantearon en los años 70, la Teoría de la Reproducción, en la que sitúan a la escuela como el principal espacio en el que se producen y reproducen las desigualdades y opresiones hacia ciertos grupos sociales dominados. La escuela desarrolla el conocimiento de acuerdo a la experiencia, los valores y los saberes de la cultura dominante, siendo al mismo tiempo, el primer lugar de acceso a la cultura de los grupos desfavorecidos. Las multitudes, en este contexto educativo y de desarrollo personal, deben vivir un proceso de aculturación y asimilación, pues deben adquirir y validar los conocimientos de la cultura imperante, esto conlleva una tensión con el desarrollo de su propia identidad. Por lo tanto, desde la Teoría de la Reproducción, la escuela es un espacio en donde se perpetúa – a través del desarrollo del conocimiento- el orden social.

En resumidas cuentas, el teatro y la escuela pueden funcionar como herramientas comunicativas y de aprendizaje que producen y reproducen discursos culturales hegemónicos, y es por ello que es el espacio propicio para revisar la representación de las multitudes y las posibilidades de subversión de los discursos.

Desde las pedagogías críticas que se ha problematizado el rol de la Escuela y cuáles son las herramientas y las posibles transformaciones necesarias para cambiar el paradigma de la educación productora y reproductora del orden social. Paulo Freire (1997), propone el camino “de una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos de los tiempos” (p. 80), es decir,

un espacio educativo que nos permita conectarnos con el entorno social y cuestionarlo, observarlo desde una perspectiva crítica para generar una sociedad consciente. Desde estos postulados, Augusto Boal advierte que estas necesidades de la educación también permean el espacio teatral y con ello, surge su propuesta de Teatro del Oprimido. Boal (2015), observa que las clases dominantes intentan “adueñarse del teatro y utilizarlo como instrumento de dominación (...) pero este puede, igualmente, ser un arma de liberación” (p. 17), a partir de ello, se desprende que tanto la escuela como el teatro pueden ser espacios de reproducción como de liberación y transformación. Dentro de este acto de liberación, es que el autor propone romper ciertas barreras del teatro, como la relación espectador-actor, a través de ciertas herramientas teatrales, en donde las y los espectadores también deben actuar y volverse participantes activos de las transformaciones sociales.

En un primer lugar desarrollaremos la noción de escuela y educación como institución mediante la cual se entregan y desarrollan perspectivas de mundo y por ende formas de relacionarnos. La pedagogía se sitúa como la ciencia que estudia y desarrolla los fenómenos asociados a la educación, nos permite adentrarnos en observar cómo vemos el conocimiento, cuál es la relación que entramos entre las personas y aquel conocimiento, como construimos los espacios educativos, en efecto nos permite observar cómo pensamos y desarrollamos la educación. La educación sistemática actualmente se rige por el currículo, el cual nos permite observar cómo se está pensando la educación y de qué manera se lleva a las aulas los procesos de aprendizaje, cuando hablamos de paradigmas pedagógicos es pertinente generar recurrir al vínculo que se tiene con el currículo, pues el análisis de este nos permite ver como se materializan los paradigmas pedagógicos. Da Silva (1999) afirma que el currículo es una herramienta que nos permite responder la pregunta “para qué, y qué se enseña”, es decir es el acceso que tenemos a revisar cuál es conocimiento legitimado, valorizado y priorizado en las escuelas, desarrollado en las aulas como contenido a aprender. Por ello, pensar en las teorías curriculares también es pensar en las teorías pedagógicas, pues el currículo viene a ser la herramienta que estructura y nos permite observar la selección y priorización de saberes, conocimientos, perspectivas que se desarrollaran a partir de un paradigma educacional.

Las teorías curriculares tradicionales con sus mayores exponentes Bobbit, Tyler y Taba, valora la técnica y el aprendizaje por objetivos, se articula bajo estas lógicas un modelo educativo que prioriza la eficiencia. Aquello no solo radica en los procesos de aprendizaje, sino que su fin es educar personas que posteriormente se inserten en el mundo laboral, es decir, una educación basada en crear individuos que se inserten y desempeñen de manera eficiente en el mercado (Da Silva, 1999). Bobbit es un curricularista estadounidense que comienza a trabajar en perspectivas educativas en un contexto de donde las diversas institucionalidades pretendían consolidar y modelar una educación de masas basadas en sus propias necesidades. En dicho contexto es que el autor tradicionalista propone la analogía entre la escuela y la industria, de tal manera que funcionen en base a las mismas lógicas; la escuela debiese como las industrias clarificar los resultados esperados para establecer formas y metodologías que permitan la obtención de dichos resultados, además desarrollar una manera de dar cuenta del éxito o fracaso de los mismos. (Da Silva, 1999) Estas directrices educacionales dan pie al desarrollo de la escuela cuyo objetivo se centra en generar mano de obra y profesionales que se inserten en el mundo laboral de manera óptima.

Aquella perspectiva curricular técnica se da fuertemente en la educación propia de las sociedades que se dirigen a una organización capitalista con priorización en los mercados. Es bajo este contexto educativo, económico, político y social que los sociólogos Bourdieu y Passeron observan la educación en Francia alrededor de los años 60. En sus primeros análisis situaron las instituciones educativas como un espacio caracterizado por la desigualdad en su acceso para la población (Bourdieu y Passeron, 2003). Con ello identificaron a cierta parte de la sociedad como los privilegiados, quienes gozaban de libre acceso a los espacios educativos y los desfavorecidos, quienes debían vivir varios procesos de adaptación para primeramente acceder y luego desarrollarse en ámbitos educativos, entre ellos la eliminación, la selección y el relegamiento. La escuela se situó como un espacio donde se generaban prácticas y estructuras en base a la dominación. Advirtieron que los espacios educativos están orientados hacia los valores, saberes e ideologías de la clase dominante. Es decir, se construye un conocimiento que legitima una posición de vida, la de los grupos privilegiados y los desfavorecidos.

En la Teoría de la Reproducción, Bourdieu y Passeron en las palabras de Blanco (2017) desarrollan una teoría que intenta explicar la persistencia de las estructuras y las representaciones

sociales con particular atención en los mecanismos simbólicos de dominación”. Aquellos mecanismos de dominación entran en diversas esferas sociales, por su parte en la educación se profundiza la idea de un espacio que perpetúa la desigualdad a través de su articulación y objetivo fundamental de crear futuros trabajadores y profesionales que sirvan al mercado. Así mismo se sitúa como una institución productora y “reproductora de la cultura, la estructura social y económica a través de estrategias de clase” (Ávila, 2005). Con esto advirtieron que los espacios educativos están orientados hacia los valores, saberes e ideologías de la clase dominante. Es decir, por medio de la educación y el conocimiento se legitima una sociedad que apunta hacia la cultura de la clase privilegiada. Aquello provoca desigualdades en el estudiantado, pues quienes provienen de esta clase dominante en primer lugar cuentan con un acceso a la educación garantizado, y los saberes y la cultura que aprende en su educación formativa les corresponde con su lugar de origen, por ello desenvolverse en las áreas educacionales no supone mayores complejidades. Por otro lado los grupos desfavorecidos, primeramente no tienen asegurado un acceso a la educación lo que ya supone una desigualdad en el acceso y por tanto en el ambiente educativo, además cuando logran incorporarse a este deben sufrir varios procesos personales determinados por el no reconocimiento de su propia cultura, como la aculturación y la asimilación, es decir, deben dejar sus saberes y conocimientos pues aquellos son negados o inferiorizados para poder adoptar los saberes legitimados por la educación sistémica, los saberes de la clase dominante (Bourdieu y Passeron, 2003).

Cabe recalcar que estos análisis y perspectivas acerca de la educación por parte de los sociólogos datan de varios años y existen bastantes reparos hacia ella, sobre todo en lo negativa que es. Por su parte Ávila (2005) afirma acerca de Bourdieu “su planteamiento pesimista, pues sólo analizó la reproducción, en detrimento del cambio social, zonas sobre las que actúa un modelo pasivo de socialización” (p. 165). No es pertinente caer en el fatalismo en torno a los modelos de dominación en la educación y situarlo como un paradigma permanente e irrevocable. Sino que, por el contrario, es necesario observar desde una perspectiva transformadora y con posibilidades de subversión a los espacios y procesos educativos. Perspectivas que adoptan y profundizan las teorías críticas.

Diversos autores han problematizado bajo sus propios contextos la educación instalada en un sistema capitalista con priorización en el mercado. En América desde el Sur, quien se ha

instalado en el mundo de la educación como el fundador de las pedagogías críticas teórica-práctica es Paulo Freire y por el norte tenemos como exponente de un pensamiento crítico a Henry Giroux. Aquellos autores han analizado la educación desde una lógica de mercado instaurada en un sistema neoliberal, pero cada cual, desarrollando pensamientos de acuerdo a sus propios contextos sociales, económicos, políticos y educativos de sus propios países y de aquellos en los cuales han residido.

Por otro lado, en concordancia con la visión de la escuela como un espacio de producción y reproducción de desigualdades y discursos sociales situando a su vez la relación dicotómica entre la clase privilegiada y los desfavorecidos, cuya raíz surge en la opresión, Freire (2005) conceptualiza la educación bajo una perspectiva “bancaria”. Aquello sitúa el proceso educativo en base a la transmisión de saberes a través de la narración, donde el rol del educador recae en la autoridad quien como propósito tiene llenar y depositar los contenidos en los educandos, quienes se presentan en la ignorancia y la ausencia del saber, por ende, son contenedores vacíos en los cuales deben realizarse depósitos. De aquella concepción de la educación el autor devela la contradicción que se produce entre los sujetos que interactúan en el acto educativo.

Por un lado, tenemos al educador/a quien es la autoridad funcional dentro del aula, posición atribuida por la adquisición del saber, cuya función radica en transmitir los contenidos y la visión de la realidad como algo fijo, estable, detenido a través de la narración, la disertación y la exposición. Aquellos saberes, valores y conocimientos depositados están descontextualizados de las realidades de los estudiantes, son temas ajenos a sus experiencias de vida. Por otra parte, tenemos a las/los educandos quienes “reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador” (Freire, 2005, p.79), es decir, se encuentran en una posición de inferioridad sujeta a su condición de ausencia del saber. Con ello se vuelven receptores pasivos, cuya función es básicamente escuchar los saberes, luego memorizarlos y finalmente repetirlos, para adaptarse y ajustarse a la realidad preestablecida, sin reflexión ni criticidad de esta, transformándose en recipientes, en objetos. Esta interacción entre los sujetos carece de comunicación real y efectiva, también de la experiencia, pues se convierte en un proceso mecánico y un vínculo que se basa en la rigidez de las posiciones y responde a una concepción del mundo estática, permanente.

Giroux (2004) con respecto a la educación analiza que las teorías tradicionales posicionan a la escuela como un espacio neutral, que se reduce sólo a proporcionar el conocimiento, saberes y habilidades para desenvolverse con éxito en la sociedad, convirtiéndose en una institución que responde a la mecánica. Se sitúa a la escuela como un espacio que responde con objetividad a la realidad, aquello es problemático en tanto que no cuestiona cuál es el conocimiento validado que se enseña y reproduce en las escuelas, por tanto, exime el vínculo que puede existir entre el conocimiento y el poder. En efecto, la concepción conservadora y tradicional de la educación genera una descontextualización con respecto a las sociedades, los discursos que se emiten y la cultura, lo que potencia. Giroux (2004) afirma que esta perspectiva “pasa por alto que las escuelas son también sitios culturales, así como la noción de que las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico” (p. 103).

Desde las teorías de la reproducción, la noción de escuela bancaria de Freire y la crítica de Henry Giroux a las teorías tradicionales de la educación, se concuerda en que este tipo de educación complace los intereses de los opresores, y a su vez reproduce los valores, la ideología, la cultura y conocimientos priorizados en la sociedad beneficiando a la cultura dominante. Giroux (CCCB, 2019) define aquel modelo educativo bajo la enunciación de “las pedagogías de la represión”, cuya raíz es una educación basada en el logro de objetivos, de contenidos, dejando fuera e invalidando la experiencia del alumnado. Básicamente es una educación que busca homogeneizar el pensamiento, no generar individuos reflexivos, críticos de sí mismo y de su posición en el mundo. Aquel carácter neutral propio de la educación tradicional, señala, esconde las reales intenciones que existen detrás de los mecanismos educativos, esconde el rol de sus discursos ideológicos, como se prioriza una forma específica de concebir el conocimiento, cuáles son las narrativas que se producen y reproducen bajo estas lógicas pedagógicas, en fin, invisibiliza toda una dimensión relacionada inseparablemente de la educación que responde a su vínculo con el poder, la autoridad, el conocimiento, los valores sociales, las subjetividades que genera y las relaciones sociales que se desarrollan a partir de esta.

Las pedagogías críticas en base a este contexto educativo es que realzan la dimensión ideológica, valórica y cultural de la educación. Ya no se observa a la escuela como un espacio de formación mecánica, neutral y eficiente, sino que se visibilizan y analizan las desigualdades que

reproducen las teorías pedagógicas tradicionales imperantes en sociedades donde emergen y se han desarrollado las lógicas neoliberales. La educación presenta directrices hacia el estudiantado, y estas deben apuntar a la formación de la persona críticamente, como un ente que participa en la construcción del mundo y por lo tanto incide en él, observando, comprendiendo y transformándolo (Jardilino y Soto, 2020).

Freire (2005) postula desde la pedagogía del oprimido que la educación debe ser un espacio que propicie la libertad de las y los individuos, así mismo el cambio social del mundo con imperantes dinámicas y lógicas opresoras hacia su humanización. De esta misma forma realza la dimensión política intrínseca de la educación, que una parte puede responder a la producción y reproducción del mundo tal como se concibe dentro de las lógicas de dominación, o por otro sugerir una transformación de estas lógicas, de situar al individuo como un ser crítico, reflexivo y transformador del mundo. Para ello en la pedagogía del oprimido se resalta la importancia del diálogo en la educación, reconociendo en él la posibilidad de encuentro, para en conjunto reflexionar, proponer y accionar conforme a las situaciones de dominación. Aquel diálogo debe ser abierto, flexible, desde la humildad, sin arrogancia, debe verse al otro como un igual. Para superar la contradicción educador-educando establecida por la educación bancaria es necesario un diálogo real, donde se permitan reconocer a las y los sujetos que participan del acto educativo desde una horizontalidad. “En este lugar de encuentro, no hay ignorantes ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más” (Freire, 2005, p. 110) con esto se debe remover esa mirada rígida y totalizadora que recae sobre los y las estudiantes -carentes de saberes- como meros recipientes que deben ser llenados con conocimiento, en cambio, se sugiere la potencialidad que tiene la educación en cuanto a propiciar un carácter crítico, reflexivo y opinante en las personas, y a su vez en el educador. De la misma manera se prioriza la palabra como herramienta para intervenir el mundo, una palabra que no sea superficial, sino que en ella resida el poder de la reflexión y la concientización, que evoque a una problematización de la realidad, que cuestione los procesos de aculturación, inferiorización, asimilación, de opresión deshumanizante. De aquellas propuestas educativas Freire (2005) espera que se posibilite el futuro de un mundo más justo y con igualdad. En torno a los roles, la propuesta en torno a los educandos se espera que su formación los realce como sujetos capaces e inteligentes, y romper con las lógicas autoritarias depositadas en el rol de educador/a, sino que asumir a las personas como iguales, pensantes, sin

embargo, no se debe olvidar su función de autoridad en torno al guiar los procesos y la toma de decisiones del mismo, pero siempre en diálogo con el contexto y las subjetividades de las y los estudiantes.

Giroux por su parte, establece que se deben crear espacios para desarrollar nuevas maneras de concebir el conocimiento y las subjetividades, haciendo hincapié en la superación de los límites culturales expuestos en la sociedad. Para ello levanta la propuesta de la Pedagogía Fronteriza, donde se debe cuestionar las formas de subordinación, sus representaciones, que producen desigualdades en la sociedad, para problematizar y redefinir las limitaciones existentes (González, 2006). Se debe bajo esta noción evidenciar y trabajar la escuela no solo con un objetivo profesional y económico, para ello es importante analizar cómo el conocimiento, las instituciones y las diversas interacciones sociales que se desarrollan, se enmarcan y relacionan con el poder. Dentro de la propuesta del autor estadounidense el rol pedagógico debe cruzar los límites, las fronteras, “para legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites del propio conocimiento” (González, 2006, p. 85), es decir, a partir de la construcción social, ideológica y cultural de la diferencia, observar, analizar para comprender cómo se posiciona el conocimiento, dentro de qué lógicas se enmarca, como el poder interviene en su validación, producción y reproducción. Con esto al estudiante se le debe brindar herramientas para que a partir de la legitimación de la diferencia se construyan nuevas narrativas, que cuestionen y produzcan nuevas formas de concebir el conocimiento y la cultura, a través de la concientización, redefiniendo los límites existentes. En efecto, el propósito de la pedagogía fronteriza es generar individuos que problematicen los mecanismos de control instalados en diferentes instituciones y dimensiones sociales que perpetúan las lógicas de poder construidas en beneficio de la cultura dominante, para que a partir de ello pueda ser quien está en un entrar y salir de los límites establecidos y construidos de la sociedad (González, 2006).

Tanto Freire como Giroux relevan la posición del individuo y las subjetividades dentro de la sociedad, valorándolos como agentes de cambio que pueden promover la transformación de los discursos históricamente reproducidos, es decir, sujetos que pensarán críticamente el mundo y su realidad, que producirán nuevas formas de conocimiento en pos de un camino de mayor igualdad.

Para una contextualización de los discursos y teorías pedagógicas contemporáneas es necesario remitir a las Pedagogías Post-críticas. Da Silva (1999) afirma que se presentan otras dimensiones en la educación que responden a la actualidad enmarcada en la posmodernidad y las corrientes post-críticas de pensamiento. Surge así la necesidad de pensar en el currículo -vuelvo a hacer hincapié en la conexión que tienen los paradigmas pedagógicos con su instrumentalización materializada en el currículum- la identidad y como esta se conforma de acuerdo a nuestros orígenes étnicos, raciales, culturales, de género, presentándose así ya no sólo incipientemente las desigualdades en base a la clase, sino que nace la necesidad de involucrar discursos y narrativas donde operan otros tipos de inequidades en la construcción del sistema educativo. El autor evidencia la incorporación de las teorías pedagógicas feministas, lo queer, las nociones raciales, étnicas como un aporte a la visibilización y tratamiento de temas que relevan al sujeto en la educación como un contenedor de identidad y experiencias que dialogan con la construcción de las sociedades. De esta manera vemos que ya no es solo un carácter de desigualdad económica lo que opera en las dinámicas de opresión, si no que se levantan diversas narrativas que actúan en otros aspectos de la conformación del individuo, tales como la raza, el género, las disidencias, por nombrar algunos.

Hodgson, Vlieghe y Zamojski (2017) publicaron el *Manifiesto para una pedagogía post-crítica*, documento en donde desarrollan cinco principios fundamentales para la noción y desarrollo de una pedagogía proscritica. Su propuesta está en constante diálogo y dirigida hacia los postulados de la teoría crítica, por ello cada principio está relacionado a forma de crítica o a modo de revisión de los ámbitos propios de las pedagogías críticas.

Desarrollaré y profundizaré los principios que conciernen a la investigación. El segundo principio en primera instancia hace una observación de cómo el reconocimiento de las diversidades, alteridades y otredades ha traído consigo una concepción errónea de silenciar las opiniones políticamente incorrectas para estos tiempos. En ello recalcan que desde el rol de educador/a el diálogo no debe verse silenciado por políticas y acciones sociales que reconozcan y respeten las diferencias, no debe confundirse respetar con callar, sino por el contrario debe permitirse hablar, accionar, dar espacio al diálogo para entenderse, ello propone un tránsito desde una pedagogía hermenéutica a una hermenéutica pedagógica (Hodgson et al., 2020).

La hermenéutica no como un problema (irresoluble), sino como algo que el educador necesita crear. No deberíamos hablar y actuar basándonos en asunciones apriorísticas acerca de la (im)posibilidad de una verdadera comprensión y respeto mutuos, sino, más bien, mostrar que, a pesar de las muchas diferencias que nos dividen, hay espacio para lo común que solo surge a posteriori (Hodgson et al., 2020, p. 9).

En efecto, se debiese pensar el espacio pedagógico no solo basado en la acción de enseñar a reconocer las interpretaciones y necesidades de reconocimiento identitario de cada grupo, sino que debe promoverse el ejercicio de comprender desde la concepción de que somos seres que construyen e interpretan, por ende, creamos contextos y a partir de aquellos nacen signos sociales, los cuales deben reconocerse y dialogarse, a pesar de las diferentes o antagónicas perspectivas que surjan. Es decir, una “hermenéutica que va más allá del contraste entre comprensión y explicación” (Pallarès y Lozano, 2020, p. 72).

De aquello Ayuste y Trilla (2020) identifican que el diálogo debe ser sincero y honesto, y para que ello ocurra se debe posibilitar que las personas y los grupos que han sido excluidos y silenciados levanten a partir de sus propias experiencias y en sus términos sus perspectivas de mundo. Entonces no es solo una cuestión de posibilitar el diálogo, sino que este debe a su vez generar una “comprensión crítica de por qué determinadas formas de conocimiento y visiones de mundo han sido y siguen siendo excluidas o infravaloradas” (p. 29) Es decir, importante también es relevar, observar, evidenciar y comprender de manera crítica las jerarquías y asimetrías que se presentan en las sociedades diversas, a partir del diálogo y el respeto para llevar a una comprensión de la diferencia.

Pallares y Lozano (2020) afirman que “la finalidad última de una pedagogía post-crítica debe ser profundizar en el desarrollo del «sujeto pedagógico» (...) y debe hacerse no como «una vía para» sino como «una meta-en-sí» preparada para analizar y reubicar las posibles instrumentalizaciones” (p. 70). No podemos olvidar que las pedagogías críticas y post-críticas deben pensarse en ámbitos que conciernen a otras dimensiones del área educativo(Hodgson et al., 2020), no solo levantarse como discursos teóricos críticos y post-críticos que carecen de pedagogía en su entendimiento y ejecución (Trilla y Ayuste, 2020), sino que deben desarrollar dimensiones en cuanto a normativa, recomendaciones y/o principios que permitan comprender y guiar las

intervenciones educativas, respondiendo a porque , como y para que debemos educar (Besalú como se citó en Pallarès y Lozano, 2020).

Proponer la pedagogía como una «meta-en-sí» dialoga con el cuarto principio del Manifiesto, en donde se insiste que debe dejar de depositarse la educación en el futuro a través de las nociones utópicas, ya que ello puede caer en una constante sensación de aplazamiento de las transformaciones anheladas. Por ello es que debe reformularse como una pedagogía que se piense y sitúe en el presente desde una perspectiva esperanzadora (Hodgson et al., 2020). En efecto, lo que provoca este olvido del presente se relaciona directamente con la ausencia o poco desarrollo de la práctica y acción en las pedagogías tanto críticas como poscríticas, por una excesiva priorización del discurso acerca de la educación (Ayuste y Trilla, 2020). Las pedagogías y el acto de educar en sí mismo lleva intrínseco las dimensiones tanto teóricas como prácticas, y es menester que adquieran relevancia en ambos sentidos, que se construyan los discursos de la mano con la experiencia y la práctica. Ayuste y Trilla (2020) evidencian que teniendo en cuenta los dominios de lo práctico, lo experiencial, lo pedagógico, lo personal y social no se puede abandonar el presente.

La pedagogía crítica al apuntar hacia una transformación social releva la noción de cambio en los tiempos de lo social, en donde prevalece la idea de que deben ser estructurales y grandes, lo cual provoca frustración, un aplazamiento y la sensación de lejanía que puede desembocar en el optimismo cruel (Hodgson et al., 2020). A su vez también debería tomarse en cuenta el tiempo individual, en donde los cambios son más pequeños y sustanciales por lo que puede evocar el presente. Es momento de valorar los cambios a partir de las experiencias, ideas y modos de vivir por muy pequeños que pueden verse en contraste de las transformaciones sociales. Es precisamente eso lo importante de los tiempos actuales, tener en cuenta el cambio de la sociedad, pero también ser capaz de percibir las transformaciones y detalles que se dan en la esfera del sujeto, ya que a través de aquellos actos podemos percibir el mundo de una mejor manera (Ayuste y Trilla, 2020). Por ello, Úcar afirma que la educación y las formas de concebir el conocimiento deben potenciar y propiciar tanto el desarrollo personal y la autorrealización como la generación de un mundo y sociedades más justas (Como se citó en Pallarès y Lozano, 2020, p. 71). Situar en el ámbito pedagógico las subjetividades e identidades y cómo ellas se relacionan, interactúan y construyen

realidades es de vital importancia como una respuesta crítica y post-crítica a las necesidades educativas de los tiempos contemporáneos.

Ayuste y Trilla (2020) en un análisis reflexivo, crítico y detallado del Manifiesto proponen un sexto principio “toda pedagogía crítica o post-crítica, por el mismo hecho de ser pedagogía antes que crítica o post-crítica, debería reconocer, explicitar y comprometerse con proyectos y prácticas educativas viables capaces de contribuir a la transformación de las realidades criticadas” (p. 34). Es necesario al observar y proponer desde ámbitos educativos relevar la práctica, no solo por el hecho de que puede a partir de ella construirse discursos, sino que por su potencialidad de hacer real y concreto las transformaciones que pretenden las pedagogías críticas y post-críticas.

Como hemos visto anteriormente desde un análisis crítico, la sociedad se ha analizado y situado como un espacio político, económico, social y cultural que se sustenta en relaciones de dominación. Para la investigación concierne por sobre todo el ámbito cultural, no con la pretensión de separarlo de las otras dimensiones, acción imposible, sino a modo de una mirada con énfasis en la cultura, dialogando a su vez con los otros aspectos pertenecientes a las sociedades, pero priorizando la mirada desde el lente de la cultura.

En primer lugar, volveremos a retomar la noción en la cual se basan las pedagogías críticas, la sociedad está construida y sustentada en la dominación de una cultura por sobre otras que se vuelven subalternas. La historia se ha construido bajo procesos de opresión, Quijano (2000) evidencia como la construcción de las sociedades latinoamericanas han surgido de las dinámicas instauradas en la colonización, que han traído consigo una supremacía de la sociedad europea que ha perdurado más que el proceso colonial donde se originó. Aquello ha operado en diferentes dimensiones, el saber ha sido un espacio que ha creado la validación del conocimiento relacionado a los saberes y experiencias de la cultura dominante. Así mismo otra esfera que ha desarrollado esta dicotomía de las relaciones sociales es el poder, en un comienzo surgió la diferencia basada en la concepción de raza, donde biológicamente los europeos se imponían por sobre otras culturas y sociedades basados en la noción natural que habían personas inferiores a ellos (Quijano, 2000), aquel pensamiento fundamenta las relaciones de opresión y dominación que se desarrollaron en la conquista. Aquel proceso trajo consigo la imposición de una cultura por sobre otra.

Desde una perspectiva antropológica Noguera (2011) define la cultura como una creación por parte de agentes colectivos, lo que genera un sistema vivo que se construye a partir de acuerdos socio-históricos y físicos, que a su vez producen materialidades, símbolos y signos colectivos. Aquella producción genera la identidad de las colectividades humanas, lo que provee a las personas que componen dichas comunidades el sentido de pertenencia, de herencia y transmisores de todo lo que la constituye. Adoptan por ende una perspectiva de mundo específica y deviene de ello una manera de actuar, desarrollarse y transformar el mismo mundo que habitan.

Actualmente las relaciones de dominación se han construido con la globalización del capitalismo como sistema imperante en el desarrollo de las sociedades modernas. En un análisis de la obra de Gramsci el autor Albert Noguera (2011) identifica en ella implícitamente el desarrollo del concepto de Hegemonía, motivado en un análisis que le permitiera comprender bajo que mecanismos se conforman y consolidan las lógicas de dominación, y en vista de aquello cuales serían las posibles estrategias para subvertir dichos mecanismos. Una de las formas en que operan las dominaciones en las sociedades capitalistas es a través de consensos, por ejemplo de una clase que tiene el control y direcciona las ideologías que futuramente serán aceptadas por el común de la sociedad, aquella clase donde reside el poder se vuelve una clase hegemónica.

Como hemos ya mencionado en las sociedades contemporáneas posmodernas no solo opera la clase como ámbito de dominación creando desigualdad, sino que también entran otras categorías -que a su vez dialogan con la dimensión económica- donde se establecen patrones de dominación, como lo son las dimensiones raciales, las etnias, el género y las sexualidades. Es así como se construyen diversas figuras de dominación que responden a aquellas categorías mencionadas anteriormente. Todo lo que se configura fuera de aquella cultura dominante queda subalterna a la misma.

La construcción de la dominación capitalista, [como Gramsci] establece, tiene sus fundamentos en un proceso histórico de deconstrucción-construcción de lo social, de creación de un sistema de relaciones sociales, legitimador y reproductor de la dominación burguesa, que aparece ante nosotros como natural y necesario cuando en realidad no es más que cultural y artificial (Noguera, 2011, párr. 5).

En efecto la construcción de la Hegemonía se sustenta en la producción cultural y a su vez se perpetua a través la reproducción de aquellos discursos que se levantan de dicha producción (Castro, 2015). De esta manera se construyen símbolos, materialidades, conocimientos y discursos que constituyen la validación de la cultura dominante en las producciones culturales, lo que repercute en la exclusión de las narrativas, experiencias, de las culturas subalternas, desarrollando un proceso de adaptación y asimilación, lo que levanta discursos de “lo común” que finalmente son los discursos hegemónicos normalizados por las sociedades.

Desde una perspectiva lingüística es importante relevar el potencial del lenguaje como generador de realidades e identidades, por lo tanto, se posiciona también como un rol fundamental en la construcción de las culturas. Rojas (2015) afirma que la lengua se vincula a aspectos sociales tales como la “creencias” y la “actitud”, esta última se entiende a como la persona se sitúa a emitir un juicio sobre algo de manera positiva o negativa, generalmente aquello está basado en creencias que a través del dialogo y encuentro se tornan colectivas.

Lo importante es que estas creencias y las actitudes asociadas son aprendidas y reproducidas literalmente a través de la familia, la escuela, los medios de comunicación y otras vías, y que normalmente responden a los intereses específicos de un grupo, la mayoría de las veces el social y políticamente dominante (Rojas, 2015, p. 111).

El lenguaje es la herramienta por la cual se construyen discursos, cada cultura tiene una lengua mediante la cual se verbalizan -por lo tanto, toman cuerpo- los pensamientos y concepciones de mundo. Podríamos decir entonces que la cultura necesita de la lengua para materializarse y con ello generar discursos y signos colectivos para construir y dar fuente a dicha cultura. Aquella construcción no solo yace en la producción de discursos colectivos, sino que se mantiene gracias a la reproducción de los mismos. Meyran (2011) afirma que “el discurso es práctica social y las representaciones que lo construyen son objetos sociales compartidos, heredados, discutidos, combatidos, circulan según un movimiento ondulatorio que reduce las posibilidades interpretativas en un repertorio determinado de propuestas aceptadas o debatidas”. Entonces el teatro como representación y acto comunicativo que al mismo tiempo se encuentra inmerso en la cultura, conlleva intrínsecamente la creación y desarrollo de signos, materialidades, códigos y discursos pertinentes a los procesos de creación artística escénica que dialoga a su vez

con el acontecer. Es que ello nos permite desarrollar la noción de que el teatro genera la construcción de un lenguaje propio de él. Este a su vez permite identificar que pensamientos y perspectivas surgen en determinados momentos históricos, como propone Meyran (2011) permite generar una “lectura de su tiempo”. Ello nos permite visitar tanto los discursos desplegados desde la hegemonía como aquellos discursos que se levantan en contra de aquella, estos últimos el autor los denomina discursos emergentes. No es coincidencia que aquellos discursos emergentes que identifica Meyran a lo largo de la historia están en diálogo con luchas y reivindicaciones sociales, lo que sitúa al teatro como un espacio de enfrentar el Poder, es decir, cuestionar aquellas imposiciones y dominaciones que se han dado por parte de la cultura dominante y subvertir a través de los códigos, signos y materialidades que yacen en la escena.

De aquello se desprende el vínculo y constante dialogo que tienen el teatro con lo social, lo político, lo cultural, por consecuencia con el Poder y la hegemonía. De lo anterior es pertinente recurrir a las discusiones filosóficas, sociales y políticas contemporáneas donde surge el concepto de Reconocimiento como la respuesta a injusticias sociales y culturales para reconocer a las comunidades que han sido inferiorizadas, silenciadas y que han vivido procesos de aculturación. Ya no se trata de ver la sociedad homogénea como se pretende instaurar bajo los discursos hegemónicos normativos, sino que se comienzan a visibilizar e identificar otras experiencias, la de las comunidades y culturas subalternas. Fraser (2006) afirma que:

El paradigma del reconocimiento se enfrenta a injusticias que interpreta como culturales, que supone enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación. Como ejemplos, podemos citar la dominación cultural (ser sometido a patrones de interpretación y comunicación correspondientes a otra cultura y ajenos u hostiles a la propia), no reconocimiento (invisibilización a través de las prácticas representacionales, comunicativas e interpretativas autorizadas de la propia cultura), y falta de respeto (ser difamado o menospreciado de forma rutinaria en representaciones culturales públicas estereotipadas o en las interacciones cotidianas) (p. 22).

Como respuesta a estas injusticias se propone que la transformación cultural y de lo simbólico podría ayudar a reconocer las diversas comunidades que han vivido por su situación de exclusión, dominación o inferiorización. Es menester levantar narrativas y discursos que dialoguen con las experiencias de las culturas subalternas, de reconocer y valorar sus identidades y sus producciones culturales. Tal como afirma Castro (2015) con respecto a los discursos queer,

aquellos deben levantarse desde sus propias experiencias, desde las identidades colectivas y sus comunidades, así mismo el reconocimiento de sus producciones culturales transformaran a través de su identificación y valorización la sociedad, pues se reconocerá, respetará y validará la diversidad cultural.

Preciado propone que los grupos comúnmente conocidos como minorías sexuales tales como las lesbianas, los gays, bisexuales y las demás disidencias ya no deben verse como “minorías”, sino que en su conjunto conforman un nuevo concepto para su tratamiento las “multitudes”. Esto porque la noción de identificarlos como grupos excluidos y minorías sigue respondiendo a las lógicas hegemónicas y homogéneas de que existe lo común, lo normal, lo que es la mayoría (Como se citó en Castro, 2015). Para esta investigación usaré el concepto de multitudes también para referir aquellos grupos, colectivos y comunidades que han sido históricamente excluidas o inferiorizadas por los discursos hegemónicos, no solo desde las categorías de sexualidades, sino incluyendo otras tales el género, las personas en situación de discapacidad, las personas de diferentes orígenes étnicos, las personas gordas y todo aquello que no es considerado como “lo normal” en los discursos hegemónicos.

El teatro al ser un espacio de representación, interpretación y comunicación puede analizarse desde el paradigma del Reconocimiento. Aquello permite observar cuales han sido los discursos hegemónicos que se han servido de la representación para seguir produciendo y reproduciendo las narrativas de la cultura dominante. Por ello es importante situarlo también como un espacio de creación del cual se deben apropiar las subjetividades que han sido excluidas de los espacios de producción cultural, debe darse cabida a la creación escénica de los discursos emergentes.

Boal (2018) afirma que el teatro puede ser un arma de dominación que sirva a los grupos opresores seguir reproduciendo sus discursos, o por otra parte ser un arma de liberación para quienes se han encontrado históricamente en situación de opresión puedan generar y crear desde el lenguaje teatral sus propias experiencias.

Augusto Boal fue un director y formador teatral brasileño que, en los años 70 y 80, cimienta un nuevo teatro con base en los postulados de Freire. Así es como surge el Teatro del Oprimido, cuyo principal objetivo es humanizar, es observar la realidad para cuestionarla y presentar soluciones, transformaciones y cambios a partir del diálogo, para acabar con las dinámicas opresoras (2018). Al mismo tiempo pretende generar conciencia de las realidades opresivas a través del espacio colectivo y relacional que brinda el teatro, es decir un teatro con perspectiva social y política. El teatro a su vez es una herramienta que permite representar realidades. Boal se apoya en esta idea para utilizar este espacio representativo con el fin de dialogar con el acontecer actual de las y los espectadores y con ello traspasar las barreras de las desigualdades. Los oprimidos son quienes han sido excluidos históricamente del diálogo en las dimensiones tanto sociales como políticas y culturales, ya sea por razones de clase, de raza, de género, por situación de discapacidad, entre otras (Boal, 2002). Por otra parte se desarrolla la idea del ser humano como portador de la capacidad de modificar y crear realidades. Por ello, el Teatro del Oprimido contiene un carácter inclusivo, al situarlo como un espacio en que cualquier persona puede ejecutarlo. Es importante recalcar que la comunicación debe darse desde un lugar propositivo, activo y directo (Gavilanes y Astudillo, 2016).

Una de las primeras necesidades desplegadas en este tipo de teatro es la fractura de las barreras puestas por la clase dominante en las artes escénicas y como punto de partida se propone replantear la figura del espectador como un ente pasivo. “Él debe ser también un sujeto, un actor, en igualdad de condiciones con los actores, que deben ser también espectadores. Todas estas experiencias de teatro popular persiguen un mismo objetivo: la liberación del espectador”(Boal, 2018, p. 67), nace así el concepto de espectadores. Con ello se releva la importancia de analizar el teatro como un espacio que también puede servir a la cultura dominante, al representar realidades, contextos, tematizar perspectivas de mundo se puede recaer en la reproducción de discursos hegemónicos, y también en la generación de relaciones de poder, en donde las y los actores se vuelven quienes crean narrativas y diálogos y por otra parte se sitúa a las y los espectadores desde la observación y pasividad. Por ello es importante situar al teatro como un arma de liberación en contraste a un arma de dominación (Boal, 2018).

García y Vicente (2020) acerca de las potencialidades que tiene el teatro afirman que “se convierte en una herramienta con la que pueden romperse las formas de dominación bajo las que se vive, distinguiéndose así del uso del teatro como mero modo de divertimento espectacular o de consumo reproductivo de las ideologías dominantes” (p. 440).

Gavilanes y Astudillo (2016) relevan la importancia del Teatro del Oprimido como un espacio donde se permite revisar y analizar las sociedades contemporáneas, donde el individualismo es un aspecto preponderante sustentado en la ilusión de la auto eficiencia, son tiempos caracterizados por el quiebre de los vínculos personales y sociales. Con ello el teatro del Oprimido se levanta como una herramienta que potencia la creación, desarrollo del pensamiento crítico, del sentir a partir de un espacio colectivo y de encuentro con otras/os. Otros autores han destacado el beneficio de utilizar el Teatro del Oprimido en instancias educativas, tal como menciona Baraúna puede ser una herramienta que permite “el intercambio de conocimientos y experiencias, convirtiéndose en un instrumento que facilita las discusiones de los problemas sociales y de intervención socio-educativa” (Como se citó en Gavilanes y Astudillo, 2016, p.16) Por otro lado Motos y Navarro destacan en su utilización la generación de espacios cómodos para desenvolverse en dinámicas grupales, también identifican que aporta al desarrollo de las personas, contribuye a la necesidad de levantar instancias formativas que prioricen el diálogo y la sensación de que sus pensamientos, emociones, sensibilidades se escuchan, valoran y respetan en una inclusión de las expresiones artísticas a espacios de formación (Como se citó en Gavilanes y Astudillo, 2016, p. 16).

El Teatro del Oprimido se sustenta en diversas dinámicas que propone Augusto Boal para un desarrollo e intervención más clara de su propuesta. Aquellas están materializadas en juegos y técnicas como el Teatro Imagen y el Teatro Foro. Es un aporte directo a la pedagogía crítica pues se despliega como una práctica que aspira a generar conocimiento y participación activa por parte de las y los espectadores desde una mirada reflexiva y crítica. Estos tipos de Teatro son el resultado de la experiencia misma, del desarrollo y búsqueda de la práctica y la acción.

El Teatro Imagen precisa el uso de la visualidad. A partir de la presentación y desarrollo de imágenes se pretende evocar al pensamiento reflexivo de los contenidos tratados. Es un punto

de partida obviando la palabra, por el contrario, se da lugar al uso del lenguaje icónico y kinestésico, se propone la corporalidad, gestualidad y los objetos como herramientas comunicativas para proponer y reflexionar acerca de ciertas problemáticas (Boal, 2002). Es importante desde el acto creativo y transformador de las escenas promover la participación de la instancia teatral propiciando la posibilidad de cambiar, solucionar las problemáticas planteadas a través de sus propias corporalidades (Gavilanes y Astudillo, 2016).

El Teatro Foro por su parte es una propuesta que pretende hacer partícipe al público de un espacio teatral con total conciencia de su integración. El objetivo que plantea esta dinámica es generar un aprendizaje acerca de los mecanismos y lógicas que operan en la construcción y legitimación de las opresiones, y a su vez crear estrategias para evitar aquello y propiciar un espacio de ensayo de la realidad. Es por aquello que el Teatro Foro es necesariamente pedagógico a medida que se aprende en conjunto (Boal, 2002). Es imprescindible tener en cuenta la acción social como un eje a trabajar, por consiguiente, se debe originar un estudio detallado, claro y concreto de situaciones sociales que presenten problemáticas opresivas (Gavilanes y Astudillo, 2016). García y Vicente (2020) identifican dos ejes centrales en el Teatro Foro que dialogan con las matrices de la pedagogía crítica, por una parte se tiene por objetivo “liberar al espectador de su condición de espectador” (p. 440) en convergencia con la liberación del estudiante de su condición de estudiante. En segundo lugar se busca la “devolución al pueblo de los medios de producción” (p. 440), es decir, hacer del teatro un territorio no solo de la cultura dominante y su modos de producción cultural sino también del pueblo, coincidiendo con la devolución al estudiantado de los medios de producción del conocimiento que propone la pedagogía crítica.

Boal (2002) destaca aspectos esenciales a desarrollar con precisión y cautela en los procesos metodológicos propuestos en el Teatro Foro. En primer lugar, la *Dramaturgia*, esta debe presentarse con claridad y especificidad en el desarrollo de los personajes para que el público pueda reconocer las perspectivas de mundo e ideologías que poseen; debe también contener un fallo, esto es, evidenciar una problemática política o social, un conflicto el cual debe ser la cuna de la instalación del debate-foro por medio de su análisis, reflexión y posterior proposición; además puede servirse de diferentes técnicas y lenguajes teatrales, tales como el realismo, expresionista, documental, pero del cuál debe rehuir es del surrealista o irracional, pues aquellos

no permiten trabajar situaciones concretas, lo que es menester en la propuesta del autor. Con esto se da pie a la creación del texto teatral, lo que recibe por nombre “pieza anti-modelo”, de la cual se deben extraer mediante la reflexión posibles transformaciones (García y Vicente, 2020).

En segundo lugar, propone la *Puesta en Escena*. Primeramente, destaca que las actrices y actores deben a través de su corporalidad y gestualidad transmitir las ideologías, modos de accionar y área a la que se dedican con precisión y claridad los personajes. “Es importante que todos los movimientos y gestos sean significantes con significados, sean verdaderamente acción dramática y no pura actividad física, sin significados” (Boal, 2002, p. 69). De esta manera, debe también darse una representación clara desde la visualidad, incluir elementos del vestuario que dialoguen con el discurso del personaje para que cuando intervengan las y los espectadores puedan utilizarlos en su representación (Boal, 2002). Es necesario que la escena refleje con claridad la expresión del conflicto, que sea representativa del mismo, que no caiga en decoraciones ni ornamentos innecesarias (García y Vicente, 2020). Es necesario también tener en cuenta que la escena se modificará a partir de los acuerdos y diálogos que se den entre las y los participantes de la experiencia teatral.

García y Vicente (2020) utilizaron el Teatro-Foro como una herramienta metodológica en la formación inicial de docentes, y es a partir de aquella experiencia que valoran las potencialidades que tiene esta práctica teatral en procesos formativos, de las cuales destacó las siguientes:

- La unificación de la teoría y la práctica, las y los alumnos que fueron parte del proceso pudieron experimentar la teoría, con su carácter conceptual, que les “permitió explicar realidades concretas, dotarlas de sentido, cuestionarlas y llevar a la práctica la teoría de una educación democrática” (p. 453).
- Desde la noción Freirina en que nadie educa a nadie sino que todas y todos nos educamos en conjunto, el espacio áulico se transformó en un lugar de aprendizaje en comunión, que problematizó, analizó, definió, reflexionó acerca de problemáticas sociales específicas, y a partir de conocimientos previos y del encuentro se generó en comunidad nuevos conocimientos.

- Permite integrar los procesos de aprendizaje individual al “desarrollar procesos de aprendizaje colectivo en la comprensión de los hechos, favoreciendo la comunicación, la interacción y participación del alumnado menos activo, aquel que se denomina “gris”, que pasa desapercibido en el grupo” (p. 454).
- Desarrollar y promover la creatividad y reflexión desde la integración de las dimensiones intrínsecas del ser humano, lo emocional, lo corporal y lo intelectual.

En consecuencia, el Teatro del Oprimido, junto a las metodologías y dinámicas propuestas por Boal a partir de la experiencia, la práctica y la acción, se vuelve una herramienta que beneficia los procesos pedagógicos, ya que promueve la crítica y el pensamiento reflexivo y consciente acerca de las realidades y problemáticas sociales, estableciendo una interrelación entre lo conceptual (teoría) y el accionar (práctica). Además de propiciar la creación de soluciones que transformen y subviertan las lógicas de opresión desde la individualidad, la colectividad y la cooperación.

Pregunta de investigación

¿Qué herramientas metodológicas y didácticas debe contemplar un laboratorio pedagógico-teatral con las comunidades excluidas a partir de la discusión en torno a sus discursos contrahegemónicos y las formas y principios del teatro comunitario?

Objetivo General

Discutir las formas y principios que guían el trabajo pedagógico-teatral con las comunidades excluidas a partir de la discusión en torno a sus discursos contrahegemónicos y las formas y principios que guían el teatro comunitario para elaborar una propuesta metodológica en formato laboratorio.

Objetivos específicos

1. Estudiar los discursos hegemónicos y contrahegemónicos de las multitudes excluidas para comprender la diferencia como una nueva forma de relación socio artística no jerárquica.

2. Revisar diversos postulados y didácticas la pedagogía teatral y del teatro comunitario para seleccionar herramientas que permitan un trabajo con la diferencia.
3. Elaborar una propuesta metodológica en formato laboratorio con las comunidades excluidas, a partir de la discusión en torno a sus discursos contrahegemónicos y las formas y principios que guían el teatro comunitario.

Cómo hipótesis de esta investigación se plantea que la construcción de un laboratorio para el trabajo investigativo-creativo con comunidades de la diferencia propicia la generación de discursos contrahegemónicos desde prácticas colaborativas/creativas como instancias teatrales, las cuales a su vez permite generar nuevas formas de relacionarnos tanto con la sociedad como en la percepción que tenemos de nosotras mismas, desarrollando nuevas perspectivas de mundo. Las sociedades contemporáneas se caracterizan por la predominancia de una cultura dominante, la cual a partir de la hegemonía y sus mecanismos de articulación y perpetuación dan origen a dinámicas de poder que cimentan las bases de una sociedad desigual en muchas dimensiones. A partir de dicha cultura dominante se construye una periferia cultural, donde se marginan todas aquellas identidades no hegemónicas y es precisamente desde estas comunidades que surge la necesidad de un lugar en esta sociedad donde a partir de sus propias vivencias se construyen relatos contrahegemónicos. Desde este lugar el teatro y su esencia colaborativa, relacional, afectiva y personal es el espacio idóneo para dar libertad creativa individual y en conjunto para pensar en nuevas perspectivas de mundo, en desplegar nuevas narrativas que dialoguen con las necesidades de aquellas comunidades e identidades negadas y marginadas. La metodología creativa del laboratorio promueve la creación artística democráticamente, donde el diálogo y la comunicación efectiva se vuelven las herramientas imprescindibles para generar dinámicas horizontales por lo que el teatro y sus posibilidades se despliegan como un espacio de construcción tanto artística como social.

Para determinar la metodología pertinente a la investigación primeramente me remitiré a posicionarme desde una perspectiva epistemológica constructivista. Ello porque desde este punto de vista se toma la realidad como algo que se construye entre las/los individuos y no como algo determinado previamente.

El constructivismo parte de la idea de que las personas, tanto individual como colectivamente, producen ideas sobre su medio físico, social o cultural. Por tanto, puede recibir el nombre de teoría constructivista, toda aquella que entiende que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo. Por tanto, la idea central reside en que la elaboración del conocimiento constituye una modelización más que una descripción de la realidad (Bautista, 2011, p. 33).

Entonces observando la realidad desde esta constante construcción y articulación Ortiz (2015) une el paradigma constructivista a la dimensión educativa donde:

(...) lo que plantea en realidad es que existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo (p. 94).

Situando el espacio formativo como un lugar de encuentro y generación de conocimientos colectivos e individuales, donde la relación que se establece entre los actores del acto educativo tiene una búsqueda de reconocimiento del otro/a como sujeto portador y creador de conocimiento, nociones esenciales en la presente investigación.

Desde esta perspectiva es que la metodología que se utilizará para llevar a cabo esta investigación es de un enfoque cualitativo, cuya noción apunta a que el mundo social está construido bajo signos y significados donde el foco de atención está dirigido hacia las subjetividades y la intersubjetividad y como el diálogo entre ellas van generando diversas realidades propias cada una de su contexto. La búsqueda está dirigida hacia la comprensión del mundo, por ello en esta metodología no hay espacios para la generalización, sino por el contrario se valida las particularidades de cada entorno.

La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente). Postula que la "realidad" se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias "realidades", por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores (Sampieri, et. Al, 2014, p. 9).

Este enfoque permite observar, analizar, comprender e interpretar como los diversos mecanismos e instituciones hegemónicas operan en las sociedades contemporáneas generando un discurso cultural predominante, perpetuado y validado por las personas. Por ello la búsqueda de

esta investigación está centrada en comprender como se articulan dichos discursos y como desde las comunidades marginadas, negadas, de la diferencia a partir de sus experiencias, biografías y subjetividades construyen una contrahegemonía. Por ello se indaga en las personas en referencia a sus propias experiencias, posicionándose desde el rol investigativo en base a la comprensión e identificación de a quienes investigas comprenden y construyen sus propias realidades.

Así mismo dentro de los enfoques que pertenecen a la metodología cualitativa se trabajará desde el interaccionismo simbólico. Para Bolio (2014) este último “se basa en la interacción permanente, y que se van construyendo el sentido de las situaciones sociales de la vida cotidiana, que establecen lo que los demás esperan de las personas y lo que las personas esperan de ellos” (s.p.). Parte esencial entonces de esta perspectiva es la construcción de la cultura que da paso a estructuras sociales arraigadas a un pasado, esta cultura es el conjunto de representaciones, símbolos, significados que se han generado históricamente y que le pertenecen a cada territorio y contexto con sus particularidades, siendo transmitidos a través de patrones.

A su vez, la comunicación y el lenguaje son los elementos que permiten la codificación y transmisión a partir de las interacciones de los agentes sociales, “el interaccionismo simbólico pone así gran énfasis en la importancia del significado e interpretación como procesos humanos esenciales. “La gente crea significados compartidos a través de su interacción, y estos significados devienen su realidad” (Mella, 1998, p. 36). También sus raíces están conectadas a los estudios culturales y de relaciones de poder, desde la antropología y la sociología. Entonces identificando que la interacción social determina la construcción de los contextos es que se abre la posibilidad de cambio de aquellos símbolos históricamente construidos, donde las personas desde su propia comprensión e interpretación de la realidad pueden contribuir a generar nuevos discursos y narrativas (Núñez, 2018).

Para Blumer (como se citó en Núñez, 2018) la metodología del interaccionismo simbólico implica que:

(...) la indagación científica comienza a través de la formulación de preguntas acerca del mundo empírico y su conversión en problemas. Resalta que es necesario tener familiaridad con la porción del mundo empírico donde se

encuentra el problema de investigación. El análisis científico requiere elementos de discriminación analítica claros y el aislamiento de las relaciones entre esos elementos (s.p.)

Entonces, a través de este enfoque la investigación se guiará analizando y comprendiendo como la hegemonía se articula y opera generando discursos culturales dominantes, segregadores mediante instituciones que perpetúan aquellos discursos lo cual se convierte un problema al negar, invalidar y menospreciar todas las identidades que difieren de aquellos discursos -revisando los principales postulados de Gramsci sobre la hegemonía-, entonces por su contra parte se analizará como las comunidades que han sido históricamente negadas y marginadas en la periferia social se autoconvocan para desplegar otras perspectivas de mundo desde sus propias subjetividades y experiencias colectivizándolas a través del encuentro para generar discursos contrahegemónicos. Así mismo se levantará el teatro -con su dimensión formativa pedagógica teatral y elementos del teatro comunitario- como herramientas para la creación de un laboratorio formativo/creativo que permita trabajar con la diferencia en un espacio de relaciones horizontales, democráticas y potenciando la creatividad interna de cada persona.

El ámbito disciplinar por tanto que abarca esta investigación es el teatro, tomando su esencia colaborativa, creativa y discursiva. Es una disciplina artística que a través de la puesta en escena permite comunicar perspectivas de mundo, desplegar una opinión y que a su vez en el proceso radica la importancia misma del hacer, pues es durante la creación colectiva e individual.

Dentro del teatro enfocaremos el lente hacia los procesos formativos que incluyen la teatralidad, por ello analizaremos los conceptos de drama en la educación, dramatización y pedagogía teatral, así mismo observaremos e identificaremos los procesos de teatro comunitario y sus elementos esenciales, para desprender los aportes metodológicos, creativos, didácticos y organizativos para la propuesta del laboratorio. Los principales autores que se visitaran son Motos, Navarro, Fernández, Scher, entre otros, que nos permitan tener un panorama amplio del teatro en contextos formativos y comunitarios.

Las disciplinas que convergerán para analizar tanto los discursos culturales hegemónicos y contrahegemónicos como el teatro comunitario y la pedagogía teatral son desde la sociología y la antropología, con una perspectiva constructivista, haciendo dialogar todos aquellos elementos antes mencionados en base a las subjetividades y como a través de la interacción social, el lenguaje y la comunicación se va construyendo las dinámicas sociales, a su vez se visitaran diferentes movimientos sociales de las multitudes excluidas para observar y comprender sus configuraciones desde las nociones de identidad, memoria e historia colectiva y sus formas de generar nuevas narrativas. Para ello también visitaremos los conceptos de reconocimiento y redistribución de Nancy Fraser y Alex Honneth.

Los métodos e instrumentos de recolección para la investigación se basará principalmente en revisar textos sociológicos, antropológicos y filosóficos para analizar, comprender y reflexionar sobre la construcción de la sociedad en torno al concepto de hegemonía, con principal énfasis en la dimensión cultural y relacional de las sociedad, para ello también se visitaran autores latinoamericanos como Quijano para observar cómo dicho proceso de construcción hegemónica tiene su inicio en América junto con la colonización que sentó las bases de la sociedades latinoamericanas actuales y que siguen reproduciendo una cultura dominante. Luego se analizarán artículos sobre la pedagogía teatral, el drama en la educación y la dramatización junto a experiencias de teatro comunitario para recoger herramientas y elementos de la teatralidad que nos permitan elaborar la propuesta del laboratorio. Y luego con todo lo recogido, revisado y analizado se desplegará la propuesta de un laboratorio para el trabajo con comunidades excluidas aplicable a diversos contextos.

La relevancia de generar esta investigación radica en los procesos sociales actuales, los cuales están demandando la rearticulación del orden social en base a la hegemonía y dar cabida a otras identidades donde se valide la diferencia y no se vea como un problema. Así mismo se propone vincular el teatro y las comunidades como un espacio de creación e investigación teórica-práctica para poder reflexionar y crear colaborativamente nuevas perspectivas de mundo y comunicarla mediante el arte escénica como nuevas posibilidades, así mismo que en el proceso se generen relaciones que apunten a desarrollar un espacio creativo e investigativo democrático y horizontal, relevando las subjetividades. Por ende

también nos permite situar al teatro como un espacio de creación de discursos y conectarlo a su vez con las necesidades de las comunidades.

Al mismo tiempo se potencia intrínsecamente la formación de audiencia crítica, al plantear los contenidos teatrales no como algo meramente “espectante”, sino que, suscitando al cuestionamiento de los argumentos y representaciones desplegados en la puesta en escena, siendo los y las espectadores parte de esta misma como entes activos y a quienes participen de la experiencia de laboratorio como sujetos activos y creativos del mismo proceso, en base a la constante reflexión sobre la práctica teatral y los discursos que se despliegan en ella. Esto es de suma importancia en la actualidad de las Artes Vivas en Chile, ya que el rito -en este caso- teatral se encuentra completo cuando existe un receptor, y en la actualidad se evidencia bajos niveles de audiencia en las obras teatrales y la necesidad de generar un público crítico, para que el teatro sea un espacio de encuentro y reflexión (Becerra, 2018).

Por otro lado, es una investigación teórica que pretende dar pie a prácticas teatrales con la diferencia. Al utilizar el teatro como herramienta de problematización de los discursos culturales hegemónicos esto nos permite generar un análisis y reflexionar acerca de la sociedad, su construcción y los valores e ideologías que en ella habitan. Al mismo tiempo genera una conexión con las luchas sociales reivindicativas que proponen a las multitudes oprimidas como sujetos de derechos y reconocimiento de su identidad, cultura y saberes.

Además, esta investigación pretende ser un aporte para quienes desde sus propias practicas de trabajo teatral con la comunidad pueda revisar el material y encontrar herramientas que le permitan desarrollar instancias de trabajo pensadas CON la comunidad y no para la comunidad. El material desplegado en este trabajo puede ser revisado por gestores culturales, investigadores, docentes o toda persona que se vincule con comunidades de la diferencia. A se vez, orienta mi propia práctica docente y me permite tener una base para desarrollar mi trabajo con comunidades que lo requieran desde el levantamiento teórico-práctico de una metodología laboratorio que permita democratizar los espacios creativos y el acceso al arte escénico desde del hacer.

En el primer capítulo se abordará la construcción de la hegemonía y como opera a través de diversas instituciones en la actualidad para reproducir y perpetuar la imposición de una cultura dominante, al mismo tiempo observaremos como desde las multitudes excluidas se han generado

discursos contrahegemónicos que permiten desplegar perspectivas de mundo desde sus propias experiencias, subjetividades y relevando la diferencia para establecer nuevas formas de relaciones sociales no jerárquicas. Luego en el segundo capítulo se revisarán los diversos postulados y las didácticas de la pedagogía teatral y del teatro comunitario que pueden proveerse como un aporte al trabajo teatral con la diferencia para luego elaborar una propuesta metodológica de laboratorio con las comunidades excluidas recogiendo los análisis de los discursos contrahegemónicos y los elementos y principios que guían la pedagogía teatral y el teatro comunitario

Capítulo I:
Multitudes excluidas y los discursos contrahegemónicos

1.1 Hegemonía y la reproducción de su discurso: Los medios y la cultura

En el siguiente apartado, se discutirán reflexiones a partir de la noción de hegemonía, es decir, las formas de construcción, desarrollo y el cómo y por qué se mantiene, qué mecanismos e instituciones permiten que perdure el discurso que despliega.

En los discursos de críticos hacia el sistema o la sociedad en la que vivimos, se utiliza habitualmente el concepto de hegemonía, es por ello, que consideramos imprescindible para este análisis comprender de raíz el concepto y cómo dialoga con el mundo en que vivimos. Uno de los autores que más ha profundizado en el tema y, por ello, es a quien revisaremos, es el italiano Antonio Gramsci, Alvarez al respecto enfatiza en que la búsqueda del autor se basa en preguntarse “cómo la burguesía se mantiene en el poder, cómo ésta construye hegemonía reproduciendo su patrón de dominación a través de la cultura usando como herramientas la educación, medios de comunicación, etc.” (2016, p. 154), así mismo, sus interrogantes van dirigidas hacia cómo el sector dominante llega a dominar y cómo prevalece en aquella posición y bajo qué mecanismos.

Para entender el concepto de hegemonía es imprescindible comprender que existe una clase dominante que ostenta el poder y a través de diversos mecanismos permanece en él. Así mismo, el orden social no se toma como algo fijo y establecido, sino como una estructura que está en constante articulación, y es a través de diversos mecanismos, instituciones y actores que prevalece aquel orden imperante. Giacaglia (2002), da cuenta de dos aspectos fundamentales para entender la hegemonía según Gramsci, por un lado, tenemos lo político en donde la clase dominante desarrolla la capacidad de aunar y articular sus propios intereses con los de otros actores de la sociedad, generando así una voluntad colectiva, y por otra parte, la elaboración del “sentido común” mediante el desarrollo de lo moral y la intelectualidad, lo que sustenta la base ideológica para que dicha voluntad colectiva siga prevaleciendo, este último aspecto estaría ligado a lo cultural y a su reproducción (p.153).

De esto se desprende, que para que exista aquel sector dominante no solo debe, valga la redundancia, dominar, sino que también debe dirigir y articular lo común. Para esto se vale tanto de las dimensiones políticas como culturales, que permiten imponer, desde la fuerza o la

persuasión, un sistema de significados y perspectivas de mundo que se normalizan y que se conciben como lo común, lo correcto. Es así como la imposición de una determinada cosmovisión que se rearticula para convocar a otros grupos se ve como algo natural. Es por ello que la hegemonía no solo se sirve de quienes dominan, sino que las y los dominados deben de estar de acuerdo y avalar aquel orden social y aquellas ideologías que priman. Entonces, parte intrínseca de la hegemonía es el consenso y la coerción, pues están en constante diálogo para articular la estructura económico-política de la sociedad, quien controla y lidera siendo respaldada y sostenida por mecanismos ideológicos, por ende, culturales.

La hegemonía además de estar determinada por la irrupción del elemento económico y de ser un proceso en el que participan activamente los aparatos coercitivos, los cuales representan el “último recurso” para el sostenimiento del establishment; se erige como un cemento orgánico materializado en una intrincada serie de dispositivos e instituciones que pretenden unificar y ordenar en función de unos principios articulatorios y unas prácticas cotidianas que terminan por afianzar un “bloque histórico”. En este caso, lo articulador es el medio o estrategia que posibilita la configuración del consenso y, por ende, de la dominación; mientras que el “bloque histórico” es el producto instituido por aquella configuración, es decir, es el todo orgánico y relacional fruto de la implementación de un “sistema totalitario de ideologías” que termina por naturalizarse y crear una totalidad social, una relación precisa entre orientación y masas. (Puentes y Suarez, 2016, p. 453).

De esta meticulosa definición de la hegemonía, quiero destacar la dualidad y el diálogo que permanece entre consenso y coerción: la primera, suele utilizar herramientas de persuasión y busca lograr acuerdos, llegando a establecer una visión “única” del sentido común, y por otra parte, tenemos los actos coercitivos que se relaciona con el uso de la fuerza, la represión y/o diversos mecanismos que se usan para forzar las voluntades de las individualidades para lograr la universalidad. Esto produce resistencias y al mismo tiempo una aceptación, conformismo y normalización de las prácticas de subordinación, en donde se adhieren y legitiman el consenso universal de forma más o menos deliberada (Puentes y Suárez, 2016). Giacaglia (2002), ya advertía que la universalidad no tiene su identidad propia desde lo universal, sino que desde lo particular que se universaliza, y así, este contenido particular comienza a representar a las individualidades y transformarlas en una colectividad común.

Otras aportaciones desde lo latinoamericano a la discusión son las propuestas de Aníbal Quijano dentro de las teorías poscoloniales que abordan, entre otras cosas, la colonialidad del

poder. En sus reflexiones, Quijano (2000) da cuenta de cómo en Latinoamérica han primado ciertos saberes e ideologías que no son propias de la región, sino que son traídas junto a la colonización, proceso que nos permite desde otra arista entender cómo opera la hegemonía, en un principio a través de la coerción y exterminación de parte de las poblaciones latinoamericanas que más resistencias ofrecían a su imposición, y luego, a través de la evangelización, la educación, la imposición de una ideología, cosmovisión de mundo específica que responde a los intereses y particularidades del sector dominante, en este caso, quienes colonizaron las diversas regiones de América. Aquel bloque hegemónico, para perpetuar su posición de dominación y opresión, se ha servido de diferentes mecanismos, tanto en la devastación y negación de todo lo que configuraba a las sociedades prehispánicas, como de la imposición de sus formas de configurar lo que para ellos sería la “civilización”.

El sector dominante, para mantenerse en la cúspide de la sociedad, se vale de diversas instituciones y mecanismos que permiten su prevalencia. Tal como menciona Perry Anderson (Giacaglia, 2002, p. 153), existen mecanismos de control en una red de instituciones culturales que se aseguran de la permanencia del consenso a través de la construcción y articulación de una ideología que se sirve de las escuelas, la religión, los medios de comunicación, entre otros, como un canal para reproducir e imponer pasivamente aquellos fundamentos hacia las masas provocando su subordinación. De esta manera, damos cuenta que diversas instituciones culturales van construyendo y reproduciendo un discurso, tanto valórico como de cosmovisión de mundo, que se torna la “normalidad”.

Desprendemos entonces, que existe una relación directa entre instituciones culturales, educativas y la imposición y permanencia del sector hegemónico. La escuela y la educación poseen un rol protagónico en la concepción gramsciana de hegemonía, pues esta última se vale de los instrumentos ideológicos para imponer una visión de mundo sobre la población, de esta manera, la educación se encarga de transmitir, construir conocimiento, valores y levantar el capital cultural que se direcciona desde el sector dominante (Jarpa, 2015). Por todo ello, es ingenuo creer que la escuela es solo un lugar de desarrollo humano y de aprendizaje de carácter neutral, por el contrario, la educación posee, desde quienes la configuran, intenciones que, según Gramsci (1999) van ligados a la perpetuación de la hegemonía y su articulación.

Los procesos educativos en la actualidad chilena son obligación en la etapa de escolarización, es decir durante la educación básica y media. (REVEDUC, 2022). Por lo tanto, la escuela es un lugar que conduce un proceso donde la mayoría de la población accede y en ella se cimentan y configuran las bases, tanto de los conocimientos, valores, concepciones de mundo, como de las relaciones sociales. Los contenidos/conocimientos que son tratados en la escuela no son azarosos, detrás existe todo un proceso de selección y discriminación de saberes, de los cuales solo los oportunos y necesarios - a juicio de quienes toman las decisiones - quedan en el currículo, y por ende, son enseñados. Afirma Lander (2000) que en la actual sociedad neoliberal donde estamos insertados, la hegemonía opera desde “su capacidad de presentar su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal y a su visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada –pero igualmente normal- de la experiencia humana” (p. 12).

Las teorías pedagógicas críticas relevan el concepto de currículo oculto, que hace mención a todos aquellos aspectos que contribuyen a la formación de las personas implícitamente, dejando de lado los contenidos tratados, más bien, hace referencia a los tipos de relaciones que se generan entre los diferentes actores dentro de los espacios institucionales educativos, cómo se establecen las relaciones entre profesor(a)-estudiantes, las relaciones de autoridad que se desarrollan, la manera en que se distribuyen los tiempos, cómo se organiza la infraestructura y el espacio, entre otros. (Da Silva, 1999). Así mismo, enseña, articulando todos los aspectos antes mencionados, la subordinación por parte de las clases dominadas y, por parte de los sectores dominantes, el aprendizaje de las formas de utilizar y desarrollarse en posiciones y profesiones de poder (Bourdieu y Passeron, 2003).

Entonces, la educación es un espacio de formación, tanto de saberes como de desarrollo personal y social, y es aquí donde, en la sociedad actual, se aprende a relacionarse con el entorno, las dinámicas que se establecen entre las y los individuos de la sociedad, se comienzan a configurar códigos y lenguajes que construyen cierta perspectiva de la realidad. Da Silva (1999), también recalca que en el currículo oculto se aprenden otras configuraciones de la sociedad, tales como: “las dimensiones de género, de sexualidad o de raza, (..) como ser hombre o mujer, como ser

heterosexual u homosexual, tanto como la identificación con una determinada raza o etnia” (p. 41), de esta manera, también cruza nuestra configuración de la propia identidad.

Si bien, a escuela se levanta como una institución clara de producción y reproducción de un discurso ideológico desplegado por el sector hegemónico, existen otras instituciones de socialización igual de penetrantes que la escuela y que afianzan aquella producción del conocimiento e ideología que radica en esta última. Los medios de comunicación masiva –radio, televisión, internet, prensa- son un conjunto de instituciones que operan como industrias productoras culturales y, a su vez, como reproductoras del discurso hegemónico, sobre ellos, De Toro (2011) afirma que:

(...) ocupando un lugar privilegiado en la esfera pública, se constituyen en una entidad fuertemente socializadora, en el sentido que valiéndose de su masividad, promueven configuraciones de la realidad que tienden a definir los saberes que condicionan la forma de comprender y actuar en un mundo cada vez más homogeneizado (...) desde esta perspectiva la idea de identidad se construye sobre la base de los intereses y concepciones del mundo hegemónico a través de una variedad de instituciones culturales-instituciones educacionales. (p. 109).

Los medios como productores de discursos levantan relatos y funcionan como canal entre la circulación de información y quienes reciben el contenido, es decir, mediatizan el acceso a la cultura provocando una especie de velo, filtro o lente que va dirigiendo la mirada hacia un relato sobre la realidad. Este discurso/retrato es una creación que construye una identidad cultural que es propia de cada contexto y no solo se vale de los MCM, sino que es una articulación que va permitiendo crear un tejido hegemónico. Si bien, se espera que la información que circula en los medios posea neutralidad, aquello es inviable, pues al ser una creación discursiva no queda exenta de intención y decisiones, es más, aquí radica la relevancia del control y gestión de los medios por parte del bloque hegemónico. Esteinou (1991), propone que durante el desarrollo del capitalismo han existido tres aparatos hegemónicos que generan la producción y reproducción de su discurso, donde, según el contexto, cada uno de ellos cumple una función principal y dominante por sobre los otros. Sin embargo, con el surgimiento de algunos, los otros siguen operando permanentemente. En primer lugar, en un contexto colonial se halla la religión (y la familia) -como bien lo mencionaba anteriormente en su función colonizadora y evangelizadora- que a través de su función educativa establecía saberes, comportamientos, valores e ideologías que fueron

transmitidas a través de la religión, su predica y la consolidación de lo moral y lo correcto. Luego surge la escuela como la principal institución que media el conocimiento, los saberes y la cosmovisión de mundo, tal como fue mencionado anteriormente; y en sus años contemporáneos - del autor- fines del siglo XX, releva la asunción de los MCM, como el principal mecanismo para desplegar el discurso hegemónico, ya que responden a las nuevas tecnologías y formas de relacionarse con ellas y con la sociedad contemporánea. En efecto, lo que quiero recalcar es un aspecto transversal en el relevo de los aparatos hegemónicos, pues, en todos los mecanismos que resalta Esteinou, lo único que cruza a dichos aparatos y por tanto es permanente, es la función pedagógica, tanto de la religión y su respectiva evangelización, como la escuela y su transmisión de conocimientos y los MCM, tal como menciona a continuación:

Este proceso pedagógico se caracteriza por convertir la información que transmiten las tecnologías de comunicación en sedimentos culturales, los cuales a su vez se traducen en valores históricos, que se cristalizan en concepciones de mundo, de los cuales se derivan actitudes y conductas, que a largo plazo se convierten en posiciones políticas, que produce para cada coyuntura específica, un determinado proyecto de transformación de la naturaleza y la sociedad (Esteinou, 1991, p. 7).

De esta manera, reafirmamos la noción de articulación que reside en la construcción y permanencia de la hegemonía, pues todas estas instituciones forman un entramado que se articula desde distintos actores para producir y reproducir el orden social y el sentido común. Así mismo, tanto la escuela como los MCM posicionan, desde la pasividad, a sus receptores, valiéndose así de los recursos de persuasión y masividad para lograr su cometido.

1.2 Comunidades fuera de lo hegemónico

Tomando en cuenta la hegemonía y su articulación en el poder y contigua permanencia es que quiero enforcar el lente hacia todo aquello que se encuentra fuera de la hegemonía, es decir la periferia, los márgenes esto siempre desde la perspectiva hegemónica, vale decir como el sector dominante percibe quienes se articulan en los márgenes. A continuación, desplegaré cómo se construye la otredad a partir de la diferencia para luego reflexionar sobre diferentes luchas reivindicativas desde las propias experiencias de encarnar la marginalidad/diferencia y como aquellas van articulando discursos contrahegemónicos.

1.2.1 Minorías y multitudes excluidas: la diferencia y la ruptura de los márgenes

La sociedad actual se ha configurado de tal manera que existe una supremacía de cierta identidad que ostenta el poder, aquel actor se ha articulado desde la hegemonía y ha reunido en un sujeto todos los aspectos del sector dominante, hombre, blanco, heterosexual, civilizado, cuyas características responden también a diversas lógicas de discriminación y creación de una otredad, es decir todo quien no posea estas características es una persona “diferente”. Vale decir que aquel sujeto dominante no solo posee las características antes mencionadas, sino que a su vez según el contexto puede adquirir otras, como su pertenencia a cierta clase social, entre otras.

De esta manera se articula *lo normal* en base a aquella identidad del sujeto hegemónico, y todo lo que no encasilla dentro de este empieza a generar una periferia que se contrasta y contrapone referente a dicho sujeto. Desde el sector dominante se construyen diversas categorías para nombrar a todo aquello que no pertenece a su círculo, que a su vez genera un binarismo entre uno y lo otro es así como surgen las categorías de género hombre/mujer, de orientación sexual heterosexual/homosexualidad, de clase rico/pobre, de racialidad blanco/negro, capacitados/discapitados, civilizados/barbaros -contraste que tomo su relevancia en el proceso de colonización-, entre otras. De esta manera se comienza a construir a un/una otro/a a partir de la diferencia, marginando así a todas las personas pertenecientes a esta otredad construida, disponiendo así de estos colectivos como “minorías”. Si bien la hegemonía busca homogeneizar a partir de un discurso específico a la sociedad, este cometido es imposible y ambicioso, pues la individualidad de cada persona construye intrínsecamente la diversidad, así es como Zapata (2008) recalca en que la otredad solo adquiere presencia en función sobre quien categoriza y nombra esa diferencia, con ello revela que en su naturaleza esta fomenta la producción de jerarquías que desarrolla el bloque dominante.

Rescatando los aportes de Edward Said hacia la percepción del otro y su propia experiencia habitando un país y una cultura donde es concebido como diferente Zapata releva que esta concepción del Otro se realiza desde quienes se auto perciben como la “normalidad”, es decir que la otredad existe cuando el contexto social/cultural añade dicha condición como un dato anterior a

la persona lo cual determina su posición y su desarrollo en la sociedad. Sobre su experiencia personal Said agrega “aunque me enseñaron a creer y pensar como alumno inglés, también me enseñaron a comprender que era extranjero, un Otro no europeo, educado por mis superiores a entender mi condición y no aspirar a ser británico” (como se citó en Zapata, 2008, p. 57). Ósea se construye la imagen del Otro/a a partir de una relación asimétrica y de superioridad dejando su existencia en función (en este caso) del sujeto inglés, y categorizando a Said como un sujeto que siempre se situara en dicha sociedad como un Otro.

Así la construcción de la propia subjetividad siempre está ligada a la construcción de relaciones sociales, y como estas desarrollan en dinámicas de poder ya preestablecidas y determinadas por el “sentido común”. La otredad que se constituye como un espacio que convoca a todas las personas quienes de alguna forma u otra no pertenecen a la “normalidad”, espacio que se sitúa al margen de la sociedad, donde reúne a diferentes comunidades, colectivos y subjetividades que han sido oprimidas. Hidalgo referenciando a Kristeva (2004) respecto a la marginalidad afirma que “no es una, es múltiple, diversa, plural. No se es marginal por esencia, por lo que se es, sino por el lugar al que se pertenece, por la posición social que se tiene en las relaciones de poder. Todos los grupos marginales o de oposición son potencialmente subversivos con respecto al orden social establecido” (p. 8). Esta potencialidad es la forma en que las minorías/multitudes se han articulado para generar nuevas narrativas y discursos desde sus propias experiencias, resistencias y reivindicaciones.

En necesidad de reconstruir un contexto latinoamericano y por ende también chileno es que remito a la cuestión colonial y como este proceso histórico ha calado y ha cimentado las direcciones en las cuales se constituyen las sociedades contemporáneas latinoamericanas. Ya mencionábamos anteriormente que la colonización trajo consigo todo un proceso de dominación y sometimientos a la población prehispánica que habitaba el territorio, ahora bien, de esta relación surgió una visión específica desde los españoles sobre dicha población. Aquella visión respondía a la lógica donde se concebía a las poblaciones americanas como barbaros, carentes de toda forma de racionalidad y por ende no civilizados (Lepe, 2012). De esta forma se fue generando toda una narrativa sobre quienes eran estas personas (los otros) y como debía darse la relación con ellos. Así los españoles fueron situándose en una posición de superioridad frente a “los barbaros”, todo

esto argumentándose desde diferentes posturas, Lepe sostiene que la validación de sus acciones recaían en los postulados de Aristóteles sobre la esclavitud, quien veía en los barbaros/otros a objetos animados que debían estar al servicio de sus amos, sin embargo también alude a la percepción de Gines de Sepúlveda quien agregaba otra dimensión -al menos en su discurso teórico- sobre la posibilidad de transformación de la barbarie, que a través de un proceso civilizatorio a cargo de misioneros/encomenderos podría eventualmente transformarse la condición de bárbaro a civilizado (2012), este argumento entonces conlleva intrínsecamente la asimilación y aculturación de la población prehispánica siendo silenciado, sometido y dominado por quienes ostentan de la posición de poder en esta nueva relación social basada en la jerarquía y en la asimetría, -por supuesto es necesario relevar que se utilizaron en esta causa mecanismos de coerción/opresión/violencia. Otro agente de aquella época que recalca el autor es Bartolomé de las Casas quien defendía la idea de que la entidad que debiese hacerse cargo de la integración de las/los indígenas fuese la iglesia a través de la evangelización, referenciando a Dussel hace hincapié en que esta visión de la construcción del otro -y su contigua inserción a la cultura civilizada europea- propone la conservación de su alteridad, su cultura, pues apela a la persuasión a través de la razón y el entendimiento -acá vemos como aparece otro proceso articulador de la hegemonía, el consenso-. Sin embargo, de una u otra manera, ósea activando mecanismos de coerción o consenso se sostiene la configuración del otro (la diferencia) a partir de la superioridad de los civilizados, normalizando la percepción de inferioridad que recae sobre la población indígena, que bien podría ser oprimida o persuadida, de hecho, tanto Sepúlveda como de las Casas hacen uso del poder divino como venía de Dios para fundamentar todas las atrocidades y acciones respecto a las/los indígenas y su dominación.

Pinheiro sobre el tema aporta que “el colonialismo genera implicaciones en términos subjetivos, de una psicología social marcada por el racismo, la discriminación y un proceso de deshumanización del colonizado, sedimentado en el seno de las relaciones sociales y productivas” (2022, p. 11), es entonces todas estas formas de relacionarse entre las subjetividades con la otredad lo que configura una estructura social que sitúa -conforme a la cuestión colonial- a Europa junto a su cosmovisión de mundo, su moral, su estructura política-social-económica y sus saberes en el centro, y a su vez construye una periferia desde las colonias en Asia, América y África que se relaciona desde la subordinación, la marginalidad y la subalternidad (Lepe, 2012).

Concepto que desarrolló Gramsci en sus aportes al pensar las sociedades actuales y su articulación, que da otra noción de cómo se construye e identifica esta otredad es lo *subalterno*, Modonesi (2010) revisitando los cuadernos de Gramsci proporciona una definición que resalta “lo subalterno como expresión de la experiencia y la condición subjetiva del subordinado, determinada por una relación de dominación” (p. 30), en efecto quienes levantan desde su posición y discursos son las personas que desde su propia experiencia habitando la otredad de lo hegemónico y adquiriendo conciencia del acontecer van dando cuenta de cómo opera este y cimentan las bases para articular nuevos discursos y relatos sobre la construcción de la sociedad. Otro aspecto importante de lo subalterno es la multiplicidad que en ello radica, pues no existe solo una forma de dominación, sino que son diversas características y aspectos que conllevan diversas formas de dominación, es decir no existe únicamente una otredad, sino que cada cultura construye sus propias relaciones en base a su contexto, donde el/la otro/a aparece desde la noción y su calidad de diferente.

Conforme a la cuestión colonial y al despliegue de otros discursos que conduzcan a una *superación histórica de la problemática indígena*, Mariátegui insiste en que las y los indígenas concibiéndose y haciéndose cargo de su papel como sujetos políticos-históricos deben configurar aquellos discursos y prácticas que lleven a doblegar la cuestión colonial (Pinheiro, 2022) esto no solo aplica a esta problemática y configuración de lo hegemónico, sino que cada lucha por el reconocimiento de su identidad, la reivindicación y resistencia contra el orden social imperante desde sus propias afectaciones van reconfigurando otras concepciones y narrativas de mundo.

1.2.2 Despliegue del discurso contrahegemónico Comunidades fuera de lo hegemónico

Las multitudes a partir de sus experiencias de lo subalterno, de convivir en la sociedad desde el margen han presentado diversas narrativas que vienen a ser una alternativa de otras perspectivas, y no solo a partir de una crítica a la hegemonía y al poder, sino que también relevando las subjetividades y la importancia de reconstruir la sociedad y la cultura ya no solo en esta relación binaria, sino que abrir los horizontes para elaborar en conjunto nuevas cosmovisiones y perspectivas de mundo. En general las otredades desde cada contexto propio han desarrollado

intencionalmente o sin darse cuenta una contrahegemonía cultural, donde la búsqueda apunta hacia otros puntos de vista, hacia otros lentes de como concebir la sociedad sin el filtro del bloque dominante. Por supuesto esto conlleva un desorden del sentido común impuesto perturbando la sociedad construida desde la hegemonía (Valenzuela et al., 2014). De esta manera entenderemos por contrahegemonía a los diversos mecanismos, discursos, acciones que se desarrollan como resistencia y una opción a pensar, reflexionar, y cuestionar desde discursos críticos el orden social imperante, esto a partir de la relevancia de las subjetividades y las multitudes quienes articulan nuevos significados que responden a las necesidades de las comunidades subalternas. Como mecanismo para la contrahegemonía Gramsci propone que se debe desestabilizar los consensos, estas construcciones morales, intelectuales y políticas que han surgido desde los parámetros hegemónicos (Aguiló, 2019). Pelegrini y Browne (2013) hacen hincapié en que la contrahegemonía reúne “un conjunto de elementos que permitan la construcción de una conciencia política autónoma en y desde las clases marginadas por, habitualmente, los discursos de poder factual” (p.7).

También los autores recién mencionados en su análisis de la prensa contrahegemónica en Chile comentan que esta misma tiene un rol de influencia en las masas que permite modificar las percepciones de las y los individuos, de hecho la ideología si bien puede reproducir discursos esta también puede actuar de forma contrariada -no en función de lo que el sector dominante ha pretendido- sino que cuando las subjetividades se enfrentan a las ideologías se puede releer aquello y fomentar/producir otras reflexiones más críticas que configuren otros modelos de representaciones sociales.

Dentro de esta búsqueda de nuevas narrativas por parte de las multitudes siempre está entrecruzándose los conceptos identidades colectivas, reivindicación y resistencia. Zapata afirma que esta última no se produce innatamente en descubrir la cultura propia, “sino en abrir espacios cerrados por la ideología colonial [hegemónica] para entender el presente y desnaturalizar esa ideología, emprender un viaje hacia el pasado para encontrar fragmentos de lo que fue negado y arrebatado” (2008, p. 62). Aquí se entrecruza la reivindicación por levantar el velo a aquello que estaba oculto/negado para mostrarlo como “otra verdad”, donde las multitudes -desde cada

contexto particular que condice su subalternidad- levantan propuestas de otras percepciones y configuraciones de la sociedad.

Desde la sociología surgen los conceptos de reconocimiento y la redistribución como directrices de la justicia social y cultural para las identidades colectivas (minorías) quienes se pronuncian en movimientos y luchas sociales que habitan la esfera pública desde diversas y múltiples aristas. Desde una visión hegeliana para Fraser y Honneth “el reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí (...) uno se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él” (como se citó en Cifuentes, 2008, p. 125). Es en esta búsqueda de reconocerse a sí misma/o como parte de una comunidad que ha sido desplazada de las narrativas que construyen la sociedad que a partir de sus experiencias despliegan discursos desde su propia enunciación.

Para dar cuenta de manera más tangible de cómo se articulan los discursos contrahegemónicos, inconsciente o conscientemente analizaremos algunas comunidades y sus respectivas enunciaciones. En primer lugar, revisaremos los activismos de la discapacidad. La sociedad en la que nos desenvolvemos tiene un carácter capacitista, que va ligado al modelo económico/social/político imperante el capitalismo y el neoliberalismo, donde se busca el progreso y el desarrollo a partir de los medios de producción y el uso desenfrenado de los recursos para materializarlos en función del consumo, el trabajo se levanta como un pilar fundamental para la consolidación y perpetuación de este modelo, pues es a través de este que se sostiene y se produce las materias para el consumo, esto ha configurado el perfil óptimo para las funciones laborales dando así espacio a la construcción de una sociedad capacitista que excluye a las personas en situación de discapacidad de los espacios de desarrollo laboral, esto debido a que poseen un déficit a ojos de la “normalidad” que los determina como personas de menor productividad (Quiroz, 2021). Esta noción sobre las personas discapacitadas no solo se sitúa en los espacios laborales, sino que también lo podemos observar en la construcción cultural y social del sector dominante sobre las personas en situación de discapacidad. Pino, Rodríguez, Zango & Mora (2022) resaltan la importancia de descentralizar la palabra del sector dominante, en este caso ciertos criterios de la comunidad médica que categoriza los cuerpos según sus capacidades, es por ello que se releva

la toma del habla por parte de las/los activistas disidentes de la discapacidad quienes rescatando sus narrativas biográficas producen nuevos discursos políticos que permiten rearticular la noción y categoría de discapacitado/a. Es más, la enunciación sobre la discapacidad generalmente se sostiene desde la comunidad científica médica y en una esfera más reducida a las y los familiares de personas discapacitadas, es por esto que se vuelve aún más necesario la producción de narrativas desde la experiencia, desde la aparición del cuerpo que ha vivido en la oscuridad traducido por el velo de la hegemonía reduciéndolo y determinando la categoría de discapacitado/a. Cuando aparece dicha corporalidad desde el habitar es imposible que no aparezca con ello en el consciente colectivo el juicio y la noción de esta categoría, es mas en la actualidad chilena la Teletón es un fenómeno donde muestra a las personas con discapacidad como sujetos de caridad promoviendo un estereotipo, donde los medios muestran historias de resistencia y sobrevivencia, pero siempre desde la mirada hegemónica. Algunas de las acciones que desarrollan los colectivos activistas de la discapacidad va en directa oposición a este tipo de manifestaciones, “tales como la movilización en contra de la campaña televisiva Teletón, las denuncias de los/as sobrevivientes de la psiquiatría, y la reivindicación del colectivo de mujeres con discapacidad por la defensa de sus derechos sexuales y reproductivos” (Pino et al. 2022, p. 4). Aquí es cuando el cuerpo disidente como fenómeno discursivo devela desde su propia acción individual y colectiva -como comunidad- una contrahegemonía que apunta hacia la estructura y el orden social vigente para deconstruir y rearticular la sociedad escuchando y dando espacio a la “otredad”, desde su propia vivencia y agencia generando discursos que cuestionen la normatividad, subvirtiendo a través de la toma de la palabra y el habla las diferencias corporales desde el lente hegemónico.

Por otra parte, analizaremos los activismos disidentes queer, para ello es necesario entender lo que plantea dicho movimiento. Lo queer es una respuesta hacia los permanentes procesos de marginación y discriminación que surge a partir de la ficción identitaria, es decir a los discursos dominantes normativos que establecen la construcción de la identidad de género en base al binarismo mujer/hombre, y lo queer no solo surge contra esta normatividad, sino que también hacia los movimientos gays donde también existen procesos de exclusión interna dentro de la comunidad tales como hacia los cuerpos transgéneros, transexuales, entre otros (Castro, 2015.) Así mismo se articula tomando en cuenta que la construcción de la identidad no solo viene del género y el sexo sobre la normalización de la heterosexualidad, sino que en la discusión entran otros

aspectos que de igual manera forjan nuestra identidad como nuestro origen étnico, nuestra clase social, por mencionar algunos, “como dice Trujillo: Las otras mujeres-negras, bolleras, trans, trabajadoras del sexo, pobres, inmigrantes, ilegales...- reclaman, por voz propia, que se tengan en cuenta y nombren las diferencias entre las propias mujeres” (como se citó en Castro, 2015, p. 217). Es decir, es un movimiento el cual también busca integrar y develar la marginalización que también se acontece dentro de las categorías marginadas por la hegemonía. Vidal, Viteri & Serrano (2014) proponen pensar lo queer no solamente desde la construcción identitaria, sino también desde lo *académico, político, artístico y activista* como un espacio de producción de conocimiento, de perturbación a la normatividad vinculado al cambio social, de creación de nuevos discursos y perspectivas, a través de develar -tal como las disidencias de la discapacidad- un cuerpo que ha sido negado donde la búsqueda es acceder a los espacios discursivos para producir otras subjetividades que cambien la construcción de lo democrático.

1.3 La búsqueda socio-artística del quiebre de las jerarquías sociales

Si bien he mencionado algunos ejemplos de cómo las comunidades activistas y disidentes se articulan desde la contrahegemonía en su aspecto social, aquí quiero desarrollar la dimensión que el arte entrega como espacio de comunicación, de producción de narrativas y discursos, tanto como un producto artístico o como metodologías creativas que buscan el quiebre de las jerarquías sociales en el mismo acto creativo y en su posterior despliegue comunicativo.

Las prácticas artísticas se pueden desarrollar como un espacio que integre experiencias colaborativas entre artistas y comunidades, con el propósito de desarrollar espacios creativos y de encuentro a partir de un enfoque horizontal donde las personas puedan trabajar sobre sus propias experiencias desplegando narrativas en función de sus propios relatos, sentimientos y emociones (Maiztegui et al., 2022). Desarrollar instancias teatrales/artísticas desde la horizontalidad y rompiendo jerarquías es una decisión tanto creativa como social, pues el arte en sí mismo no posee un carácter transformador y de inclusión, inclusive puede desplegar relaciones sociales de exclusión o reproducir narrativas en concordancia a discursos de opresión (Vidal et al., 2014). Sin embargo, sin ánimos de romantizar, esta investigación rescata la potencialidad que tienen las artes

y en particular el teatro como un espacio de formación, concientización, en donde se pueden discutir y proponer tanto desde la creación escénica, las metodologías creativas, el aspecto formativo y el trabajo colectivo que reside en el teatro para elaborar narrativas en diálogo con las necesidades sociales actuales para con las multitudes excluidas. En esta dirección Alvarado y Álvarez (2016) comentan que:

Abordar un proceso teatral es como entrar en un laboratorio de subalternidad artística para entender la forma y el contenido, tanto del código teatral como de las relaciones de poder. No es sólo lo que se dice, sino cómo se dice; y no solo es luchar sino cómo luchar (s.p).

De esta manera, los autores afirman que el teatro como expresión artística y comunicativa puede desarrollar una perspectiva que reflexione, analice y/o cuestione las dinámicas y relaciones de poder que nos cruzan y nos constituyen para a través de la concientización poder rearticular las relaciones que estructuran e imponen el actual orden social hegemónico influyendo desde lo artístico y colaborativo en la dimensión política desde un rol activo y crítico.

Para que estas prácticas artísticas cobren sentido y no se sigan levantando discursos desde la mirada del sector dominante -que no contempla la voz de las multitudes-, es imprescindible la participación activa de quienes portan la experiencia, para mediante su propia voz y palabra generar espacios representativos que subvierten la hegemonía (Zapata, 2008), desde lo artístico, lo cultural, lo social y lo político. Maiztegui, Esesumaga & Gandarias afirman que “las prácticas artísticas, al dar voz a los grupos «irreconocibles» (...) constituyen actos políticos que generan sus propias interpretaciones del mundo cuestionando las propuestas dominantes que relegan a los grupos subalternos a categorías estancas y homogeneizadoras” (2022, p. 4), en este sentido se utiliza el arte como vehículo para crear y levantar narrativas de mundo a partir de las propias experiencias, también generando la apropiación de los espacios de creación y comunicación para desplegar otras voces, la potencialidad de los discursos como espacio de acción política y de construcción social permite involucrar tanto la individualidad a partir de la propia vivencia y biografía como la colectividad a partir del encuentro, el compartir y dialogar para generar nuevo conocimiento desde lo colaborativo.

Desde lo teatral una propuesta concreta que nos permite observar tangiblemente el quiebre y la subversión desde lo artístico y lo social/comunitario sobre las estructuras/relaciones jerárquicas y opresivas en la sociedad es la propuesta de Teatro Foro de Augusto Boal. Esta herramienta y modo teatral es parte constitutiva del Teatro del Oprimido, aporte del mismo autor, quien, a partir de la pedagogía de oprimido de su coterráneo Paulo Freire, toma ciertos elementos y nociones para rearticular la escena teatral y proponer nuevas formas de hacer teatro que dialoguen con lo social, con su democratización y también a la comprensión y evolución de problemáticas sociales (Boal, 2002). El teatro foro en particular, consiste en tomar un conflicto o problemática significativa de una comunidad específica para escenificarlo, donde el énfasis este puesto específicamente en la situación conflictiva, generalmente se despliega una situación de opresión. Hay una persona que se encarga de mediar la sesión de Teatro Foro, mientras la escena se desarrolla se invita a las y los espectadores a pensar cómo se puede convertir esa situación de crisis en una situación de cambio (García & De Vicente, 2020), y también llevarlo a la acción, es decir, luego de racionalizar como solucionar dicho conflicto se le propone al público tomar un rol activo en la escena y desde su reflexión transformar lo acontecido, de esta manera el público deja su rol habitualmente pasivo en el convivio teatral y se dispone desde lo que Boal define como espectador/espectatriz, un sujeto activo en la escena quien es portador de su experiencia personal y en base a eso pasa a ser protagonista de la acción dramática para cambiar el rumbo de la misma. En efecto a partir de la acción individual se proponen soluciones a conflictos colectivos que aquejan a las comunidades, ósea en comunidad se rearticula y reflexiona sobre la realidad/representación para reescribirla desde un rol activo y político, donde el arte media a través de toda su potencialidad la forma en que pensamos y co-construimos la realidad desde una visión crítica, activa y colectiva.

Por otra parte, una experiencia que reúne lo artístico y lo educativo es la propuesta del anti-selfie que desarrolla Vaquero (2021), en primer lugar posiciona el *selfie* como un espacio de creación y producción individual que responde a las lógicas que se han determinado en las redes sociales, de construir una narración sobre tu vida de manera superficial, buscando cumplir con tipos de vida estereotipados que han sido preestablecidos por los mismos medios, así mismo busca la validación y el reconocimientos de las/los otros, estas dinámicas que se presentan en este proceso mediático cultural responden también a las lógicas del consumo, interactuando las subjetividades y los cuerpos como un objeto/narración de consumo y complacencia para la

sociedad. Este proceso mediático penetra la construcción de la identidad sobre todo en adolescentes, es por esto que la autora elabora un método didáctico que involucra la dimensión artística y educativa para desarrollar y fomentar el pensamiento reflexivo, crítico y al mismo tiempo cambiar la forma de relacionarnos con la creación de contenido mediático. A partir de la necesidad de crear otras formas de relacionarse con las redes sociales y subvertir la creación estereotipada y superficial con fines didácticos y de autoconocimiento surge la propuesta del *anti-selfie*, Vaquero lo define como una:

(...) práctica fotográfica autorreferencial e introspectiva que persigue la inmersión del alumnado en el proceso artístico, el desarrollo de una mirada simbólica, crítica y empática y la posibilidad de proyectar y compartir otros “yoes”. En oposición al selfie, se trata de una propuesta que parte del enfoque artístico como otra forma de representación capaz de desviar la mirada de la autocomplacencia y de la estereotipación generando una mirada abierta, sosegada y reflexiva desde la que convocar a la otredad. Se trata, por tanto, de una autorrepresentación que propone un desplazamiento del foco en la apariencia física al yo interior, creando un relato auténtico y metafórico (2021, p. 547).

En esta propuesta podemos dar cuenta de cómo lo artístico y lo educativo convergen para potenciar el pensamiento crítico, la creación artística y discursiva a partir de este, de esta manera rearticulando nuestra percepción y relación consigo misma/o e intentando quebrar la jerarquía mediática de los cuerpos y vidas estereotipadas que surgen en los medios y redes sociales, si bien es una búsqueda desde lo individual al generar una experiencia de formación colectiva que se sustenta del anti-selfie esto nos permite poner en diálogo como nos auto percibimos desde lo introspectivo y reflexivo y como damos a conocer eso a través de una producción artística, generando una autorrepresentación y una narración sobre mi persona hacia el colectivo, socializando diversas y heterogéneas experiencias, lo cual se vuelve subversivo al utilizar las mismas herramientas mediáticas que perpetúan ciertos valores y formas de autopercepción para elaborar otros discursos desde nuestra intimidad. Es también un claro ejemplo de cómo formativa y artísticamente se utilizan didácticas que permitan estar en dialogo con las necesidades y el acontecer actual en términos sociales, tomando en cuenta el presente y resignificando los procesos de construcción social y cultural.

Capítulo II:

**Propuesta metodológica de laboratorio con las comunidades
excluidas: Discursos contrahegemónicos y formas y principios del
teatro comunitario y de la pedagogía teatral**

2.1 Teatro y su desarrollo comunitario

En el siguiente apartado desplegaré las nociones básicas del Teatro Comunitario, la construcción artística levantada desde las comunidades y sus aportes al trabajo colectivo y a la búsqueda de relaciones horizontales y generadoras de nuevos conocimientos y percepciones sobre la sociedad, como un espacio de creación colectiva y comunicativa.

2.1.1 Teatro y su componente colectivo: Teatro comunitario desde la comunidad

El teatro comunitario es un concepto de compleja definición pues en él radica un elemento imprescindible que es el territorio y la comunidad desde donde se levanta la práctica artística, y es que estos mismos son heterogéneos y responden a especificidades propias de cada contexto, que determinarán como se lleva a cabo la creación, bajo que metodologías y que organización grupal (Fernández, 2013). Cruz, Bezelga y Aguiar al respecto comentan “se puede identificar el Teatro y comunidad- sin la pretensión de definirlo- como el conjunto de prácticas heterogéneas, multirreferenciales (comunitarios) que emplean conocimientos, recursos y técnicas de las artes escénicas con fines artísticos, culturales, sociales y educativos” (2016, p.9), así mismo insisten en el carácter de construcción identitaria a nivel colectivo que se desarrolla en las prácticas comunitarias, a parte la conciencia y pensamiento crítico, a través del trabajo y encuentro con la comunidad y con el territorio. Son estos mismos elementos los que nos permiten aunar una definición que al menos convoque los principios básicos y generales en las prácticas teatrales comunitarias. En primer lugar quienes conforman los colectivos son en general vecinos y vecinas de un determinado territorio, donde se caracterizan por no ser actores y actrices de profesión, sin embargo no existe restricciones para quienes quieran participar, sino que solo a partir de la voluntad, compromiso y responsabilidad para construir en conjunto prácticas artísticas se puede ser partícipe de estos grupos, tan así que uno de los colectivos teatrales comunitarios más reconocido de Argentina el Grupo de Teatro Catalinas Sur en la actualidad lo componen alrededor 500 participantes quienes habitan el galpón desde diferentes actividades artísticas. Proaño rescata que la construcción del concepto de comunidad que se da en estos espacios artísticos no responde a lógicas homogeneizadoras donde se busca igualar a sus integrantes, sino que, por el contrario, se releva la importancia de rescatar las diferencias y las subjetividades de todos/as para desde la

individualidad y sus aportes generar una colectividad donde todas las voces son desplegadas y genera el sentido de pertenencia (como se citó en Fernández, 2013). Es a través del ejercicio consciente y la valoración de las individualidades que se desarrolla un espacio de producción artística colectivo, donde las y los integrantes participan en la construcción de narrativas conectados con el deseo de la comunidad, y son ellos quienes le dan sustento al teatro comunitario, quienes componen estos grupos y colectivos teatrales son comunidades (vecinos/vecinas) donde existe una multiplicidad y diversidad en sus integrantes, ya sea debido a su oficio, su edad, entre otros.

Usualmente las temáticas de las obras y las puestas en escena que se montan en los diversos colectivos refieren a la historia y memoria del territorio, esto puede levantar sucesos del pasado que conforman el territorio, o bien ser situaciones problemáticas en la actualidad que aquejan a las/los vecinos, por otra parte, otros grupos toman clásicos teatrales para montarlos pero surge intrínsecamente una readaptación que lo liga hacia las temáticas propias del territorio (Fernández, 2013). Esta búsqueda por construir una memoria en conjunto fortalece el tejido social en la comunidad, pues también desarrolla el sentido de pertenencia al construir colectivamente la historia del territorio, en los procesos creativos se posiciona a todos los integrantes como sujetos activos y creadores de contenidos, valorando sus narrativas personales para la construcción comunitaria. Así mismo se toma la noción de que el barrio/territorio es generador de cultura, que tiene su propia identidad, con su historia, su conocimiento, que se reconstruye a través de la memoria colectiva, donde estos grupos dan una mirada sobre el mundo, que es construida colectivamente y al mismo tiempo portadora de una opinión (Scher, 2010).

Existe también un eje articulador entre todas las personas que refieren al teatro comunitario, y es la transformación social, en general como nace desde el deseo de encontrarse con la comunidad y se desarrolla a nivel local esta transformación dialoga con el grupo social que convoca, es decir, los grupos teatrales comunitarios, quienes en conjunto producen nuevos conocimientos y formas de relacionarse que va en oposición de los valores neoliberales del individualismo, el consumismo, la producción y la privatización, de hecho muchas de las presentaciones que generan colectivos comunitarios son en el espacio público, habitando y

generando una democratización de dichos espacios. Scher (2010) respecto al teatro comunitario afirma que:

Parte de la idea de que todo ser humano tiene un potencial creativo, potencial que al ser desarrollado en un espacio que habilita tal crecimiento, genera transformaciones no solo personales, sino también sociales, dado que el marco en el que tal ensanchamiento se desarrolla es colectivo y se produce si, y solo si, está en estrecha relación con el florecimiento de otros (p. 64)

Dicho potencial creativo de las y los integrantes permite habitar y generar el desarrollo creativo de la comunidad y al mismo tiempo dialogando con la generación de conocimientos y narrativas que permiten habitar un espacio de resistencia que cuestiona y propone otras formas de hacer y producir arte a través del encuentro, la colaboración, la memoria colectiva, permitiendo desarrollar creativamente la identidad de la comunidad y el territorio. Es decir, la transformación social que se genera en estos espacios no dialoga con grandes cambios estructurales al orden social, sino que propone crear nuevas formas de relacionarse y sociabilizar, cambia el paradigma de la vida en el barrio y rescata lo cooperativo y comunitario, y a su vez genera nuevo conocimiento y cultura. En efecto también al posicionar a la comunidad desde un rol activo creativo esto permite potenciar una transformación social al crear en conjunto otras realidades, discursos y perspectivas de mundo que se despliegan y comunican en el material escénico que desarrollen.

2.1.2 Construcción de dinámicas horizontales en los procesos creativos y sociales

Cada grupo, colectivo o compañía teatral comunitaria tiene sus propias formas y metodologías creativas que surgen a partir desde las necesidades específicas del contexto, vale decir de quienes conforman dichos colectivos. El teatro en sí mismo al ser una manifestación artística colectiva tiene un componente de diálogo importante para su efectivo desarrollo, pues tanto en la escena como en la creación escuchar y comunicarse son las herramientas básicas para la producción de narraciones o discursos colectivo, y esto se potencia aún más en el teatro comunitario, pues parte de la búsqueda de estas prácticas es que las y los vecinos puedan posicionarse como sujetos creativos, Sánchez (2014) afirma que el hecho de actuar en sí mismo posibilita explorar alejándose de los límites, poniendo al cuerpo habitar una ficción/situación que se aleja de sus propios cotidianos y les permite investigar colectivamente, de esta manera los

procesos artísticos comunitarios disponen de ser un espacio donde se fomenta la participación de todos quienes lo componen y al mismo tiempo de desarrollar un dialogo de corte horizontal, posicionando a las individualidades desde un lugar participativo y valorando las subjetividades.

Para comprender como desde la práctica se fomenta la horizontalidad analizaremos las dinámicas organizativas y creativas de una compañía de teatro comunitario argentina cuyo nombre es Res o No Res, esta pertenece al icónico barrio de Mataderos en la ciudad de Buenos Aires. Durante fines del siglo XIX el territorio se caracterizó por ser un punto de encuentro entre lo urbano y lo rural, pues antes de estar poblado y convertirse en un barrio residencial se crearon mataderos de ganado vacuno, cuyo crecimiento en la producción y ofertas laborales trajo consigo el aumento de la población (Scher, 2010). El matadero es la figura notable del barrio, pues vecinos y vecinas recalcan que es un barrio con *baranda* -término coloquial argentino para referirse al mal olor-, lo que no solo toma peso literalmente, sino que también en sentido figurado, pues es un barrio que tiene hitos importantes que han marcado su historia dejando su hedor tales como la Toma del frigorífico Lisandro de la Torre.

A nivel organizativo en sus inicios la compañía respondía a las dinámicas tradicionales teatrales contando con la figura de un director en quien recaía mayormente la responsabilidad tanto creativa como organizativa, sin embargo, el director a los pocos años se retiró de la compañía y previo a eso preparo a un grupo de integrantes para asumir colectivamente la dirección de la agrupación, por lo que actualmente es un equipo coordinador (Scher, 2010). El hecho de que en la actualidad Res o No Res se organice con un grupo a cargo de la dirección permite que la toma de decisiones, el rumbo creativo sea colectivo pues no existe una sola persona quien este cargo y cumpliendo aquel rol de poder, sino que al ser un colectivo de dirección se democratiza el espacio donde también dicha toma de decisiones se abre a todas las personas de la compañía a través del encuentro y el diálogo. Así mismo se replicó aquella organización en el despliegue de comisiones a cargo de diversas áreas como la dramaturgia, el vestuario y la escenografía, la sonoridad y música, y por último una de prensa y relaciones institucionales (Scher, 2010) descentralizando de esta manera el trabajo creativo en diferentes grupos. Debido a este sistema organizacional las personas tienen total libertad de participar en la comisión donde tienen habilidades para desarrollar y aportar o por el contrario en el espacio donde quieren aprender y potenciar sus deseos, es así

como toda la comunidad va encontrando un espacio al cual pertenecer y aportar activamente al colectivo.

El teatro comunitario exige a los vecinos-actores trabajar colectivamente dejando de lado las prioridades individuales, al tiempo que requiere compromiso y disciplina para con las reglas que impone el mismo juego. En esta instancia colectiva se propicia la creación de ciudadanos participativos y ocupados por la realidad social que lo contiene (Sánchez, 2014, s.p.)

Así mismo el teatro comunitario se presenta como un potenciador de la reconstrucción del tejido social, de generar y desarrollar esos vínculos. Analizando la experiencia de Res o No Res podemos dar cuenta del encuentro de la comunidad y la construcción de la memoria colectiva a través del teatro, para ello profundizaré en las temáticas que abordan en sus creaciones. Su primera obra *Desde el alma* fue construida a partir de relatos del barrio relacionados a la instalación del matadero. Luego su segunda creación *Perfume Nacional* problematizó la dominación, la colonización como no solo un problema de Argentina sino de toda la identidad latinoamericana, el proceso creativo se desarrolló en base a discusiones y las perspectivas sobre el hecho histórico en donde luego un equipo dramaturgico iría aunando aquellas ideas en un escrito. *Fuentevacuna* es la 3era obra de la agrupación en donde quisieron tratar la temática de la toma del Frigorífico y para ello utilizaron como referente la obra *Fuente Ovejuna* de Lope de Vega y crearon una pieza donde la teatralidad y la musicalidad se vuelven una (Scher, 2010). Como podemos ver a grandes rasgos las creaciones de Res o No Res están en constante diálogo con la historia del territorio, tanto micro como lo es Mataderos como macro a nivel continente, así mismo la construcción de la identidad se vuelve imprescindible en sus obras y son aquellos elementos del Matadero donde emerge la construcción de esa identidad, la vaca, el olor, la *baranda*, la producción de la carne; también son aquellos hitos que son significativos para la comunidad en donde las historias individuales se transforman en historias colectivas con una identidad colectiva. De este modo al desarrollar en sus montajes temáticas que son transversales al barrio y a todas las y los integrantes del colectivo esto abre el espacio a que cada integrante tiene algo que aportar a la creación, ya sea desde su propia experiencia o relatos que ha escuchado, pero desde las subjetividades sobre un suceso o tema específico relacionado al territorio y a la comunidad se desarrolla el proceso creativo.

De esta misma manera rescatando los aportes de todas las personas que conforman la agrupación para crear en conjunto es que Matemurga agrupación de teatro comunitario argentina igualmente ha construido su montaje La Caravana y Zumba la Risa. Matemurga nace desde el deseo de trabajar colectivamente por parte de Edith Scher, sin embargo, el teatro no fue la herramienta de convocatoria, sino que a través de un programa radial se convocó a gente que estuviera interesada en participar de una murga. De este modo se comenzó a gestar lo que luego se transformaría no solo en cantos y vocalizaciones, sino que, en toda una puesta en escena. Una de las características esenciales de esta agrupación es que no surge a partir de una comunidad ligada a un territorio específico, sino que desde la voluntad de trabajar comunitaria y artísticamente autoconvocándose. Su primer montaje La Caravana fue una creación donde las canciones eran el sostén del montaje, al ser Edith quien convocó a las personas en ella recaía el rol de dirección y dramaturgia del montaje pues se estaba iniciando el grupo y poco a poco se iba buscando sus formas de creación y organización, sin embargo, los materiales, relatos, canciones e ideas se levantaban desde todas las participantes. Por otra parte en Zumba la Risa el proceso creativo fue sobre pensar el carnaval como punto de partida, idea propuesta por Edith, a partir de referentes pero ligándolo a los intereses personales de los diversos integrantes, de esta manera lo que quedo como raíz del carnaval fue la risa, lo que se utilizó de pretexto para improvisaciones colectivas donde se iba levantando material que necesitaba ser organizado, y con esto surgió la necesidad de crear un grupo de dramaturgia que diera una estructura a todo lo desplegado sin que todas las decisiones fueran tomadas por quien había dirigido en primera instancia, sino que a partir de improvisaciones colectivas se fue escribiendo y tomando forma el montaje donde un grupo específico de personas tomaran las decisiones dramáticas (Scher, 2010). El ejercicio escénico no nació desde la palabra o de un texto como en la generalidad de las creaciones teatrales profesionales, sino que surgió a partir de la acción y reflexión colectiva la que después tomo forma en la palabra y una dramaturgia.

Observando la experiencia de Res o no Res y de Matemurga vemos como los procesos comunitarios si bien en una primera instancia son promovidos por individualidades que se hacen cargo del rol de dirección gestión y organización luego esas tareas son relegadas al colectivo completo, haciendo a todos los integrantes participes de la estructuración y planteamientos de como guiar al colectivo, ya sea en la toma de decisiones, en el ejercicio creativo o en la

organización social, lo que naturalmente va presentando dinámicas de democratización del espacio, donde no se despliega el poder solo en ciertos individuos, por el contrario el poder se divide en diversas comisiones, subgrupos o determinaciones propias del colectivo. Los grupos de teatro comunitario “recrean mecanismos de resistencia a la consolidación de la cultura globalizada librando una lucha que no está centrada en el estado o en la conquista del poder del estado sino en forjar una nueva sociabilidad, solventada en un concepto de poder-hacer distinto al de poder-dominación” (Sánchez, 2014, s.p).

2.2. Pedagogía teatral: Arte dramático en contextos formativos

En el siguiente apartado se trabajará el concepto de pedagogía teatral que en esta investigación aunará las discusiones sobre el arte dramático en contextos formativos, según las y los autores que vayamos revisando ira tomando diversos nombres como dramatización, drama en educación, pedagogía teatral.

2.2.1 Dramatización y sus herramientas teatrales para la enseñanza

El teatro en espacios formativos ya sean formales como las escuelas, universidades o informales como talleres no tiene un solo camino de entrada. De hecho, en su mayoría las y los autores hablan de como el arte dramático o el drama se instala en los espacios formativos y cuáles son sus aportes al desarrollo humano y del aprendizaje. El teatro es un arte que posee tanto una dimensión de desarrollo y creación individual y colectiva simultáneamente es por ello que se presenta como una herramienta que permite trabajar desde la experiencia el desarrollo de dimensiones relacionales, afectivas y conciencia del propio cuerpo, a su vez también puede ser un espacio que potencie la reflexión y el pensamiento crítico. Si bien la dramatización se puede utilizar en la educación con diversos fines y potenciando aspectos que no tengan que ver necesariamente con lo artístico y la creación estos siempre van a estar presentándose pues es la herramienta base desde donde se despliegan otros aportes como las dimensiones mencionadas anteriormente (Navarro, 2007). Al ser el elemento artístico parte esencial de la experiencia formativa se releva el proceso como el espacio de aprendizaje significativo, pues el fin no es

montar una obra sino es la experiencia de hacer teatro, de experimentar la dramatización y conectar con todos los espacios de aprendizaje sobre lo personal, lo colectivo y el dialogo entre estos. Motos afirma que “la dramatización no tiene como finalidad formar actores, directores teatrales, escenógrafos –“artistas”, como se suele coloquialmente decir- sino despertar al individuo para que tome conciencia de sí mismo, de los otros y del mundo que le rodea, es decir, tiene como meta el proceso de crecimiento personal y grupal a través del juego teatral” (2014, p.).

De esta forma las herramientas del teatro permiten potenciar el reconocimiento de las subjetividades a partir de la experiencia creadora en conjunto, en donde la improvisación, el diálogo y la acción permiten el crecimiento y desarrollo personal (González, 2015). En los contextos educativos para las infancias es necesario:

(...) posibilitar al niño desarrollar sus habilidades sociales y potenciar una educación emocional equilibrada en el plano individual y colectivo. Son facetas concretas necesarias para su posterior vida adulta el saber trabajar en grupo, la aceptación y el respeto hacia el otro, la participación en tareas, la iniciativa propia, la resolución de conflictos desde la no violencia, el compartir; e igualmente las conductas básicas para el desarrollo de las habilidades sociales, tanto las verbales (habilidades del habla), como las no verbales, emocionales y afectivas (expresión y reconocimiento de sentimientos y estados de ánimo, estrategias personales para encauzarlos...) (Navarro, 2007, p. 162).

Todas estas habilidades que Navarro destaca como primordiales en la formación de personas son aspectos que se pueden trabajar y desarrollar desde la dramatización y los procesos teatrales con fines formativos. Así como en la educación se pretende integrar de manera holística las dimensiones sociales y relacionadas vinculadas a las individualidades y lo colectivo también se posiciona al cuerpo de manera integral incorporando la mente, el cuerpo físico y el espíritu en un todo relacionado y como este se relaciona con el medio (Barrios et al, 2014). El teatro es un espacio de creación donde las y los participantes de dichas instancias pueden reconocer su cuerpo y su potencial como herramienta expresiva, desde el autoconocimiento, la conciencia corporal, la expresividad y la reflexión. A través de experimentar situaciones dramáticas se les permite explorar y jugar a cómo interactuar e intervenir desde otro lugar no habituado anteriormente. Esto posibilita que no sea un espacio solo de reproducción de conductas que se observan en el cotidiano, sino que, de abrir espacios a transformar mediante la experimentación, la imaginación y la creación, permitiendo a las/los estudiantes desde su propia visión de mundo construir una realidad/ficción

que se alimenta de la colaboración entre todas quienes participan del proceso (González, 2015). Es decir, es un espacio de “interacción y respuestas espontaneas a situaciones conflictivas” (Motos y Ferrandis, 2015, s.p.).

El juego es un componente esencial de la educación teatral pues es el vehículo y la herramienta que permite experimentar y desarrollar las habilidades ligadas a la expresión artística escénica potenciando el aprendizaje, para ello vamos a emplear el uso de la noción de *juego dramático* el cual no solo tiene un fin lúdico y de entretenimiento, sino que además se incorpora lo formativo y el desarrollo de las personas a través de este. En el juego dramático el principal instrumento a investigar mediante la expresión y la comunicación es el cuerpo donde según Núñez y Navarro:

Su materia propia es la acción, en la búsqueda de la mejora de la comunicación y la potenciación de la creatividad. Por medio de ellas buscamos que el niño desarrolle sus capacidades perceptivas y expresivas, con el fin de que encuentre y potencie la expresión de sí mismo en relación con los otros y con el mundo. El juego supone un auténtico medio de aprendizaje, un medio por el que los niños exploran activamente diversas experiencias en diferentes casos (2007, p. 232).

A través del juego generamos acciones y comportamientos que nos permite encontrarnos mediante el diálogo con los demás y con ello relacionarnos con el entorno, y a través de este mismo encuentro con los demás me permito ir conociendo aspectos propios de mi persona donde a su vez esto se acompaña de un trabajo en constante reflexión promoviendo el ejercicio de autopercepción (Navarro, 2007). El juego no es solo se ve desde su componente lúdico, sino que tiene un potencial didáctico y formativo sustancial para el aprendizaje, a través de lo práctico, de lo vivencial del juego dramático se potencia el desarrollo integral de las personas fomentando las capacidades y habilidades cognitivas, afectivas y emocionales (Núñez & Navarro 2007). Así mismo el juego permite trabajar la confianza en sí mismo y con el colectivo (Barrios et al., 2014), por ello es importante crear espacios seguros, de apertura y de libertad creativa sin juicios, basados en el respeto y la escucha activa pues las y los estudiantes se exponen a compartir su intimidad y sus formas de pensar y accionar. En estos espacios de aprendizajes el error y el fracaso no aparecen como algo negativo ni se rehúye de él, al contrario, es un potenciador del aprendizaje

mediante el cual vamos construyendo y rehaciendo sobre la marcha, observándolo como un punto de partida para crear nuevamente desde otra perspectiva (García-Huidobro, 2016). Así mismo se favorece el desarrollo de la autonomía, la comunicación, la creatividad y el pensamiento crítico donde las y los participantes de estas experiencias son participes activos de proceso, generando nuevos conocimientos personales y colectivos a través de lo experiencial dialogando con la reflexión para que toda acción vaya acompañada de una generación de conciencia. Si bien todas estas dimensiones y aspectos que entrega el juego dramático en función de la formación de personas este no pierde su esencia de invitar precisamente a jugar.

El drama como bien mencionaba antes tiene una dimensión afectiva intrínseca pues su materia prima para quienes experimentan el trabajo escénico son las emociones, a través del juego y ponerse en situación dramática las y los participantes experimentan crear ficciones donde se involucra el cuerpo físico, psicológico y emocional favoreciendo la comprensión del propio cuerpo como herramienta expresiva y de las relaciones que establecemos con nuestros pares. “El drama creativo permite potenciar en dichos sujetos la autoconfianza, la motivación, la toma de iniciativa, la perseverancia, el auto control (...) al ampliar la consciencia usando un marco cooperativo y sensible, a los aspectos sociales y psicológicos” (García et al, 2017, p. 843).

2.2.2 Rol docente/facilitador/a

En los espacios de aprendizajes siempre existe la figura de quien conduce el proceso, ya sea desde el rol de profesora o facilitadora y es primordial tener claro desde que lugar se va a ejercer dicho rol. En las experiencias educativas tradicionales generalmente el/la profesora está en una relación asimétrica donde es quien posee todo el conocimiento que debe ser transferido a las y los estudiantes, en las experiencias pedagógicas teatrales esta distancia entre estudiantes y docente se diluye en ciertas ocasiones pues este último pasa a ser parte también del juego como un igual que si bien va mediando y guiando el juego dramático también es un participante activo de la instancia donde va relacionándose con las propuestas levantadas por las y los participantes (Navarro, 2007).

García-Huidobro (1996) respecto a quien propicia los espacios de aprendizajes desde el teatro lo menciona como facilitador y es quien debe mediar el proceso, disponiéndose al servicio del colectivo con quien está trabajando para desarrollar un proceso creativo y educativo. Para Motos (2014) el profesor es un catalizador de la experiencia y también participe activo de la misma.

En la educación superior las aulas de materias como interpretación se convierten en marcos para ensayar espectáculos bajo la batuta del profesorado (en el rol de director de escena), en vez de ser marcos para aprender técnicas y sistemas de interpretación a partir del trabajo con escenas, textos y otros materiales. Y si bien se podría decir que se aprende a interpretar desde la práctica, esa práctica debe tener una dimensión educativa, asentada en estrategias de aprendizaje para que el alumnado pueda construir el hacer desde su vivencia y su experiencia, evitando mimetismos con una excesiva carga directiva (Vieites, 2017, p. 1534)

Los dichos de Vieites aluden a la experiencia formativa en universidades, pero esto que relata no está exento de otras experiencias fuera de ese contexto, de hecho, en las escuelas generalmente se ve la asignatura de teatro como un espacio donde se montará una obra, focalizado en el producto y no en el proceso. Es precisamente el/la facilitador/a de la experiencia quien a partir desde su perspectiva sobre la enseñanza da el enfoque, sin embargo, creo importante que si es una experiencia formativa cuyo principal objetivo es brindar un espacio de aprendizaje y desarrollo a las personas se le debe poner el énfasis desde la dimensión educativa en el proceso creativo, lo cual no quiere decir que no se llegue a un resultado, sino que da la perspectiva y determina cual es la prioridad durante la experiencia.

Al participar activamente como un igual -en por ejemplos los juegos dramáticos y las improvisaciones- se involucran “simultáneamente al profesor y sus alumnos en un mismo nivel cognitivo y afectivo, en momentos de conflicto cognitivo y cambio” (estrategias dramáticas), es por ello necesario que el facilitador tenga la capacidad de flexibilizar su práctica para ir resolviendo los conflictos que van surgiendo en el hacer, trabajar y desarrollar la escucha activa junto a una comunicación efectiva donde el diálogo, las opiniones y las reflexiones son el punto de encuentro para construir junto a todo el colectivo. Así mismo esta escucha debe ser para con el contexto, pues cada vez que se trabaja en una sesión de teatro el grupo humano por más que sea el mismo

va cambiando su forma de habitar el espacio, donde a veces puede a ver mucha motivación intrínseca y otras veces no, entonces desarrollar la capacidad para observar el contexto, reflexionar sobre la marcha y tomar decisiones apropiadas durante la misma experiencia práctica debe ser el punto de partida docente para enfrentarse a las sesiones.

Para resolver los conflictos o situaciones que acontecen en el proceso Bowell y Heap (como se citó en Dunn & Stinson, 2011) afirman que “en cualquier contexto de ‘proceso dramático’ el/la facilitador/a debe pensar de manera cuádrupartita, tomando decisiones como actor/actriz, director/a, dramaturgo/a y maestro/a simultáneamente, sin lugar a dudas una empresa compleja y que demanda habilidad” (s.p.), por ello debe trabajarse desde un rol mutable y dispuesto a hacer dialogar todas las dimensiones propias del arte y de la dimensión educativa que se añade cuando es parte de un proceso formativo. Alfonso (2011) añade que en las escuelas también se le exige a las/los docentes/facilitadores teatrales cumplir el rol de gestor/a y productor/a, esto generalmente por la visión superficial que se tiene del teatro como solo un producto, montaje u obra teatral que es lo que se espera de los procesos, pero ya bien hemos mencionado con anterioridad que esto no es el punto de partida de mi perspectiva sobre el trabajo teatral en ámbitos formativos y de aprendizaje. Pero no por ello podemos obviar entonces todos los roles que deben estar presentes en las facilitadoras al momento de mediar instancias de aprendizaje teatrales.

Entonces desde este punto podemos ver como se hace necesario construir saberes, disciplinares, pedagógicos y actitudinales desde el rol docente, todo ello relacionado al arte dramático sus contenidos propios y los papeles que deben cumplir las y los docentes. Parte de los saberes disciplinares que son esencia de la dramatización es el conciencia y expresión corporal – tomando el cuerpo integralmente-, las emociones, las relaciones y el vínculo grupal, la expresividad, la creatividad y la capacidad reflexiva. Por otra parte, el saber docente/pedagógico son todas las herramientas, habilidades y capacidades que se deben tener en cuenta para guiar procesos de desarrollo humano y aprendizaje, la reflexión sobre la práctica es una herramienta que permite ir construyendo y movilizandolos procesos en el presente, pero sin dejar de lado las intenciones tanto curriculares como pedagógicas.

2.3 Laboratorio para el trabajo CON la diferencia

En el siguiente capítulo desplegaré la propuesta de un laboratorio creativo de trabajo con la diferencia, donde rescataré los aportes desde los discursos contrahegemónicos, el teatro comunitario y la dramatización para levantar dicha propuesta.

2.3.1 Aportes del arte dramático y el teatro comunitario para el trabajo con la diferencia

Desprendiendo la esencia, las posibilidades y herramientas que nos brindan tanto el arte dramático aplicado a la educación como el teatro comunitario es que me preciso a rescatar los aportes más significativos para el trabajo con las multitudes excluidas y al mismo tiempo determinando las condiciones que considero básicas para brindar un espacio de trabajo y desarrollo de proceso creativo con la diferencia. Respecto al teatro y sus posibilidades:

- Posibilita la construcción de narrativas colectivas a partir del encuentro y dialogo de las individualidades donde se producen nuevas formas de cultura, nuevos conocimientos, nuevas perspectivas de mundo que pueden construir discursos contrahegemónicos que resisten a la violencia y al desamparo que generan las sociedades capitalistas e individualistas. Así mismo permite el encuentro entre las personas que son parte de la “diferencia”, para desde la colectividad desarrollar un lenguaje propio de las comunidades que luego se convierten en discursos y se comunican a través de las teatralidades.
- Es un espacio de encuentro con las/los otros desde el trabajo en colectivo sin la pretensión de homogenizar las opiniones e ideas, al contrario, se potencia la reflexión personal para desde las narrativas propias poder construir narrativas colaborativas. Es más, se valida las diferencias y las subjetividades lo que a través del encuentro con las/los otros y el compromiso grupal genera sentido de pertenencia para con el colectivo.
- Generador de nuevos territorios/colectivos donde se trabaja la memoria e identidad personal para construir una identidad colectiva desde las subjetividades, validando y

reconociendo las diferencias. Por ello se permite conectar con las historias personales y traerlo al proceso como material creativo.

- Sujeto creativo: todas las personas tienen un potencial creador explorando en su propia expresividad e ideas lo que al mismo tiempo permite conocerse a sí mismo, luego en conexión con las/os demás y en relación con el entorno.
- Importancia de generar espacios seguros, de confianza donde los juicios queden fuera para poder expresarle libremente, mediante una comunicación efectiva y afectiva, donde el diálogo, la escucha y la comprensión son vitales. Así mismo se utiliza el error y las equivocaciones como puntos de partida para la creación y la reflexión. A través del juego dramático también se abre un espacio de libertad creativa y expresiva, invitando a jugar con todas las herramientas que tenemos y que también se pueden desarrollar en el proceso.
- Permite democratizar el acceso y el desarrollo en las artes, pues no hay necesidad de profesionalización en quienes participan de procesos teatrales, y tampoco exigencias en torno a la disciplina y su manejo, sino que como al mismo tiempo es un espacio de creación, de aprendizaje y generador de conocimientos colectivos.
- Se abre un espacio para desarrollar el pensamiento crítico a través de la toma de conciencia y la reflexión, todo esto en conexión con la experiencia práctica y vivencial propia del teatro. Además, también es un espacio para explorar las afectividades y las emociones, esto no con fines terapéuticos pero si como un aporte al desarrollo y al crecimiento personal, desarrollando espacios de trabajo en equipo, de dialogo y acuerdos.
- Se trabaja desde un espacio de relaciones horizontales sin acudir a generar jerarquías que sitúen el poder y las decisiones organizativas y creativas en solo una persona, sino que mediante el diálogo se busca llegar a acuerdo y también a establecer roles dentro del colectivo que se involucre en el proceso

Todas estas son herramientas y elementos desprendidos tanto del teatro comunitario como de la pedagogía teatral que son sustanciales aportes para creación de la metodología del laboratorio con las multitudes excluidas.

2.3.2 Metodología: laboratorio para el trabajo con la diferencia

En la presente investigación y propuesta se quiere presentar el laboratorio como la metodología idónea para el trabajo con las comunidades de la diferencia. Desde esta perspectiva usaremos la noción y los aportes de Grotowski, De Marinis y Ridolfi para la construcción del concepto laboratorio. En primer lugar, cabe destacar que este último es un espacio de trabajo que permite la experimentación y la investigación, es decir el énfasis está en el proceso y como a través de este voy construyendo y creando. Para Ridolfi:

En el laboratorio se trabaja sobre aquello que sucede mediante el establecimiento de una relación espacio-temporal y temporal con el aquí y ahora, mediada por el conductor barquero del estado del Ser, que da las coordenadas de las relaciones. El rol del conductor es el de impedir y fomentar el desarrollo de las emociones, facilitar la toma de posesión de la responsabilidad por sí mismo. No se trata de suministrar ejercicios, sino de ayudar a entrever una oportunidad de relacionarse con el otro, de mover la emoción, comunicarse. El cuerpo es un territorio inexplorado y pronto para su descubrimiento. El desafío, el riesgo, el misterio son el leit-motiv central del laboratorio. Se trabaja sobre el ritmo, sobre la energía, sobre la materia: se quiere establecer la unidad mente-cuerpo. Se puede jugar, manifestar la propia verdad, crear, inventar, dirigidos hacia un objetivo central: el cambio. ¿Qué cosa cambia? El teatro nos revela una oportunidad preciosa para identificar los canales de comunicación y habilidades valiosas para la búsqueda de otro tema importante: la identidad. Todo esto en la relación: formación y motivación del grupo de trabajo. (como se citó en Cattaneo, 2018, p. 313)

Un concepto primordial que nos entrega el laboratorio es la necesidad de estar en el presente, tanto con una misma como con el colectivo con el que estás trabajando, donde se permite conectar con el propio cuerpo-mente a través de diversas perspectivas y motivos, potenciando la búsqueda desde nuestra biografía, identidad, memoria personal como material para la escena y la creación. Así mismo permite a las y los integrantes de dichas experiencias ser partícipes activos en la búsqueda y construcción del material escénico, junto al rol de quien guía el proceso desde una posición de acompañamiento, de reestructuración y organización de los materiales que van surgiendo.

Para Grotowski el laboratorio es una forma de enfrentarse a la creación totalmente alejada de las técnicas teatrales tradicionales, en efecto invoca a la vivencia/experiencia como origen de la actuación. En su búsqueda por definir el teatro en sí mismo alejado de otras formas artísticas es que desprende todos los elementos que a su juicio no cree necesario en el teatro como la escenografía, vestuario, iluminación, entre otros puede buscarse y llegar a la esencia del teatro en

sí mismo, de hecho, en sus propias palabras afirma que “el aspecto medular del arte teatral es la técnica escénica y personal del actor” (Grotowski, 1992, p. 9).

También define su trabajo como una *vía negativa* hacia el teatro convencional y sus técnicas de actuación, opta por desarrollar las practicas teatrales desde la problemática y el obstáculo, no desde el saber premeditado, sino de construir al saber a partir de la experiencia misma. Para Grotowski en esta búsqueda

(...) todo se concentra en un esfuerzo por lograr la “madurez” del actor que se expresa a través de una tensión elevada al extremo, de una desnudez total, de una exposición absoluta de su propia intimidad: y todo esto sin que se manifieste el menor asomo de egoísmo o autorregodeo. El actor se entrega totalmente; es una técnica del “trance” y de la integración de todas las potencias psíquicas y corporales del actor, que emergen de las capas más íntimas de su ser y de su instinto, y que surgen en una especie de “transiluminación” (1992, p. 10).

Es decir, el llamado es a conectar con la esencia de cada persona en un trabajo de introspección creativa para desplegar materiales escénicos, conectar con el ser y la intimidad desde una perspectiva de desarrollo tanto personal como teatral. Para que toda esta exposición del ser pueda llevarse a cabo es importante que el trabajo con las subjetividades sea en un espacio donde se trabaje la confianza en el colectivo para brindar un espacio seguro de exploración para compartir y exponer nuestra persona y nuestra intimidad. Si bien los aportes de Grotowski van más ligado al oficio actoral esto puede aplicarse en contextos de laboratorio con personas que no necesariamente buscan profesionalizarse en la teatralidad, pero si hacer teatro. Entonces como bien mencionábamos anteriormente si la esencia misma del teatro radica en la persona esto también convoca a quienes quieren vincularse con la teatralidad desde la experiencia y la práctica. Aplicando en el proceso creativo dichas exploraciones relacionadas al cuerpo-mente lo que nos permite conectar con nosotras mismas y para luego relacionar aquello con la colectividad y generar un proceso creativo, compartido que prioriza las subjetividades en dialogo con las demás subjetividades.

Además esta forma de hacer y ver el teatro no solo cuestiona los procedimientos y técnicas teatrales, sino que también pone en duda la figura del director/a quien ya no solo cumple un rol desde la dirección sino que también entra la dimensión pedagógica de la representación teatral, donde cambia el enfoque del espacio, no solo tiene por objetivo producir materiales escénico sino

que la investigación se centra en el proceso y como este se va mediando y desarrollando para investigar desde la acción y la experiencia donde la reflexión sobre la práctica aparece como una herramienta fundamental también, en efecto entra la pedagogía (Péclat et al., 2021).

Otro elemento que se vuelve imprescindible en los laboratorios teatrales es el entrenamiento corporal/mental, este es fundamental pues es el espacio donde se entrena al cuerpo y a la mente -valga la redundancia- para desarrollar y encontrar las formas, habilidades y capacidades que tiene el propio cuerpo como herramienta expresiva y creativa, conectando con los propios intereses, con la toma de conciencia y el autoconocimiento desde el trabajo de percepción, exploración y puesta en práctica de los impulsos, de la reacción y la acción (Grotowski, 1992). “La dimensión de laboratorio puede presentarse como un lugar de alquimia, donde el cuerpo (la materia) y la mente siempre han estado en contacto, es decir, las manifestaciones de la materia están directamente vinculadas al interior del individuo” (Péclat et al., 2021, p. 6).

En las expresiones artísticas contemporáneas cada vez se ha difuminado más los límites entre las disciplinas del arte abriendo espacio a la liminalidad, desdibujando las fronteras entre una disciplina y la otra, tomando materialidades y formas para crear de manera integral y ya no en una búsqueda ortodoxa, “en el siglo XXI, las formas de expresión se combinan para crear productos que comparten la metodología experimental y la ruptura de sus límites tradicionales” (Jiménez, 2018, p. 57). De esta manera, el espacio de laboratorio como un desarrollo experimental e investigativo no solo va a responder a las lógicas teatrales, sino que también va a rescatar desde otras formas artísticas las materialidades que puedan ser un aporte a la creación y al desarrollo tanto individual de las y los integrantes como del colectivo. Por ello se presenta un “terreno fértil para la exploración de nuevas expresiones y medios artísticos para la exposición escénica” (Péclat, 2021, p. 3), que permite conectar con la creación de nuevas narraciones y perspectivas de mundo exploradas, desarrolladas y comunicadas a través del arte, que a su vez permite la conexión con las propias narrativas personales y como todo lo que somos se pone a disposición del grupo y del trabajo en equipo.

Un ejemplo de cómo estas experiencias creativas se pueden trabajar con las comunidades de la diferencia es el Laboratorio de Teatro Campesino e Indígena, donde se abre un espacio formativo que desarrolla procesos teatrales con comunidades marginadas desde le educación

teatral. María Alicia Martínez Medrano crea el LTCI para “el rescate de la belleza, la poesía, las tradiciones, el arte que guardan estas culturas negadas y marginadas”. Se trabaja específicamente con comunidades campesina e indígenas en zonas rurales donde se propician espacio de formación en danza y teatro donde se desarrolla un trabajo de investigación y rescate de la comunidad, siendo las herramientas propuestas por Stanislavski -su base teórica- adaptadas a cada contexto a partir de sus necesidades e intereses tanto personales como colectivos. Parte de ello es dar un espacio de expresión a su cultura e identidad colectiva que ha sido negada reclamando por su derecho a la expresión poniendo en valor sus raíces y su identidad. María Alicia Martínez Medrano crea este espacio “para formar realizadores interpretes creadores indígenas y campesinos este sistema de enseñanza propicia el rescate de raíces culturales e históricas que fueran arrancados desde la conquista con políticas de exterminio” (Vinculación cultural, 2020).

Es primordial al trabajar con comunidades identificar entre todas/os los participantes cuales son los intereses personales y como eso va guiando y construyendo el rumbo de los intereses colectivos, al mismo tiempo que se va brindando un espacio de entrenamiento que permita indagar en diversos lenguajes del que-hacer artístico, expresivo y creativo, desplegando desde la perspectivas de las subjetividades un realidad colectiva sobre la sociedad integrando diversos conocimientos y habilidades, lo que a su vez se despliega entre las dimensiones teóricas, prácticas y metodológicas (Jiménez, 2018). Así mismo generando un espacio seguro y de confianza que permita explorar con la libertad necesaria para permitirse estar presentes.

2.3.3 Orientaciones prácticas y didácticas del Laboratorio con la diferencia

El laboratorio se levantará como una metodología teórica/práctica para el trabajo creativo y formativo con personas pertenecientes a comunidades de la diferencia. Se tomará en cuenta la figura de una mediadora quién guiara y articulará tanto el proceso como los materiales que vayan surgiendo, pero siempre en apoyo y dialogo del colectivo. Por esto es muy importante determinar desde que perspectivas y rol se posicionará la/el mediador/a

- Escucha activa: debemos activar toda nuestra atención no solo de escuchar conscientemente lo sonoro, sino que de atender a todo lo que emerge y acontece en el proceso y en las personas, gestos, miradas, activando también la visión periférica.

- Comunicación efectiva: se trabajará desde el diálogo para favorecer el entendimiento entre todos quienes participan, de manera clara y concreta para no abrir espacios a confusión, y si esta aparece nuevamente recurrir al diálogo para lograr la comprensión y entendimiento de todas las partes.
- Identificación de intereses: a partir de la escucha y de propiciar preguntas que permitan guiar y darles rumbo a los intereses que van surgiendo desde las individualidades se van desarrollando intereses colectivos a través del diálogo y acuerdos.
- Construcción espacio seguro: tomando en cuenta la exposición que genera desarrollar espacios colaborativos de investigación, experimentación, improvisación y creación al descubrir la propia intimidad hacia otros es necesario dar un aura de confianza, libre de juicios y que no castigue el error, donde todas las propuestas sean apreciadas, validadas y pensadas desde la reflexión y siempre desde lo constructivo.
- Flexibilidad y maleabilidad: A través de la escucha del contexto, de las sensaciones de las personas se debe flexibilizar la práctica, permitiendo adaptarse a los cambios, situaciones o conflictos que van surgiendo en el presente para hacer una práctica consciente.
- Dimensión de la afectividad: El teatro como bien mencionaba antes posee intrínsecamente una dimensión afectiva que debe tomarse en cuenta al trabajar con personas, pues es algo que debe tenerse en cuenta cuando generamos un espacio que pretende potenciar el desarrollo integral de las personas y a su vez tiene una dimensión relacional fundamental, pues estamos en constante contacto tanto con el interior de cada uno como con todas/os las/os integrantes de la colectividad. Hay ciertas consideraciones éticas que se deben tener en cuenta, ya que el material creativo que surgirá del laboratorio este cruzado con la intimidad de cada uno/a, con su historia y biografía, por lo que es imprescindible ser cuidadosa al tratar dichos materiales y también las opiniones y reflexiones que surjan durante el proceso.
- Propiciar relaciones no jerárquicas: quien facilita el proceso lo hace desde guiar en el hacer, a que cada persona desde ciertos motivos y puntos de partidas pueda encontrar desarrollar su propio quehacer, no es que exista un docente que te enseñe como se hace, sino que un mediador que además quienes participan de la instancia también poseen conocimientos que pueden ser un aporte al colectivo y ello se debe relevar.

- Reflexión sobre la práctica: al ser un rol que está en constante dialogo con las necesidades, conflictos y oportunidades que se presenten durante el proceso es indispensable que la/el mediador/a este en constante reflexión, crítica e investigación sobre su práctica facilitadora/docente, para que durante todo el laboratorio esta se vaya nutriendo y vaya acorde al presente del colectivo.

De quienes se autoconvoquen a participar del proceso se esperará y/o motivará una actitud activa dentro de la creación, donde sus propuestas, opiniones, ideas, reflexiones son fundamentales para generar el proceso y nutrirlo con todos los aportes de quienes participen. Por ello también se trabajará desde el compromiso y el rigor con el espacio y el colectivo, generando acuerdos básicos entre todos para formar las relaciones colectivas. Así mismo se incitará a que puedan también aportar al espacio con todos los saberes y/o conocimientos que tengan. Lo principal es intentar desde quien facilita el espacio generar relaciones horizontales de trabajo y creación, si bien existe una relación de poder por quien facilita esto no quiere decir que la toma de decisiones radica en su persona ni por el contrario es solo quien media el espacio para poder entre todas/os nutrir y llevar el proceso investigativo-creativo. Por otra parte, en el trabajo se desechará la noción de espectador como tradicionalmente se le conoce, desde un rol pasivo, en efecto Rancière comenta al respecto que

Ser espectador es un mal y ello por dos razones. En primer lugar, mirar es lo contrario de conocer. El espectador permanece ante una apariencia, ignorando el proceso de producción de esa apariencia o la realidad que ella recubre. En segundo lugar, es lo contrario de actuar. La espectadora permanece inmóvil en su sitio pasiva. Ser espectador es estar separado al mismo tiempo de la capacidad de conocer y del poder de actuar, (2010, p. 10).

Entonces desde este punto de vista se invitará a desarticular dicha posición del convivio teatral, otorgando en la búsqueda preguntas y reflexiones que lleven a repensar como situar la creación para no caer en la relación asimétrica con quien también especta el trabajo. Es más, para ello volveremos a la noción de spect-actor que desarrolla Boal (2002), en donde se invita a ser parte de la acción dramática, a ser parte de la creación/ ficción para pensar en conjunto.

Lo que se busca es transformar al espectador en protagonista de la acción dramática y convertir el espacio escénico en un lugar de ensayo para la toma de decisiones en la vida real, generando de esta manera un campo ampliado de visiones y opciones liberadoras. El spect-actor pone su cuerpo, se hace

visible «en» la escena y con su opinión la modifica. Este trabajo es el largo camino hacia una nueva realidad donde las personas podamos implicarnos con coraje e intervenir activamente para transformar y mejorar el mundo en el que vivimos (Boal, 2002)

Desde esta perspectiva se toma como punto de partida y ejemplo de cómo modificar las relaciones y dinámicas que acontecen en las artes escénicas, es un material primordial para trabajar lo que no quiere decir que es el único, sino que en base a la misma investigación esta será una constante interrogante que se ira resolviendo y conflictuando durante todo el laboratorio. La propuesta inicial es hacer la invitación a movilizar aquellos cuerpos que se involucrarán con el proceso, movilizar en todos los sentidos que sean pertinentes al colectivo. Aquello es necesario tenerlo en cuenta por que como menciona Rancièrè el teatro posee una paradoja y es que sin espectadores/as no hay teatro (2010).

El proceso en sí mismo es un proceso de exploración e investigación donde se trabajará con la diferencia, son exclusivamente ellas, ellos y elles quienes desde sus subjetividades crearan y desplegaran los materiales desde la propia experiencia creativa, es por ello que quien facilita el espacio y el proceso guía en el hacer, y no desde cómo hacerlo. La búsqueda está en entregar puntos de partidas que propicien el desarrollo de la creatividad y la expresividad desde la intimidad, la biografía, las propias habilidades y las historias colectivas para crear sin perder el horizonte de lo artístico. Al estar centrado en la experiencia el resultado no es algo previamente determinado, sino que es un devenir en construcción propio de cada presente y colectivo, donde las opciones son múltiples e infinitas, no se cierra a crear montajes, obras de teatro y/o aperturas de proceso, cualquiera sea que cumpla con los objetivos y deseos del colectivo son pertinentes. Sin embargo, la creación no debe descuidar por ningún motivo la calidad artística y estética de la misma.

Principios

- ❖ **Relevar las subjetividades:** significa propiciar que cada persona pueda conectar con sus propios intereses, su biografía, su historia, memoria personal, habilidades y conocimientos donde la/el integrante será quien discriminara y seleccionara lo que quiere

compartir con el colectivo para nutrir y sustentar el trabajo, todo ello tomando en cuenta las dimensiones de lo personal, lo relacional y lo afectivo.

- ❖ Creación colectiva: Se buscará que los materiales creativos que surjan permitan crear “algo” que sea siempre desde el colectivo, den base al dialogo, la improvisación, las propuestas y la toma de decisiones organizativas/creativas en conjunto.
- ❖ Priorizar el proceso investigativo y creativo: es un espacio creado para potenciar al sujeto creativo desde la experimentación y exploración personal y grupal, donde se brindarán puntos de partidas, motivos e ideas para potenciar la creatividad, el reconocimiento del propio cuerpo y la investigación escénica y discursiva.
- ❖ Entrenamiento corporal, expresivo e improvisación: implica entregar herramientas y pretextos para que las personas puedan desarrollar y concientizar desde el autoconocimiento del propio cuerpo/mente/emociones desde la expresividad, la improvisación y la perspectiva del cuerpo como herramienta expresiva y discursiva. Todo ello desde los contenidos de las artes escénicas.
- ❖ Pensamiento reflexivo: significa que durante todo el proceso se irá promoviendo la reflexión sobre la propia práctica y sobre cómo nos vamos sintiendo con el espacio, con las relaciones que desarrollamos y con el material creativo que se ira levantando, también se potenciará la reflexión sobre las sociedad en la que vivimos, como en ella emergen ciertos discursos que marginan a parte de la población, de qué manera aquello se puede subvertir, o cómo nos sentimos respecto a esto, estas son algunas preguntas que pueden abrir hacia la reflexión.
- ❖ Construcción de nuevos discursos y narrativas contrahegemónicas desde lo artístico: se buscará desde la colectividad y las subjetividades levantar narrativas desde la diferencia y como ello dialoga con la hegemonía imperante en la sociedad, utilizando las artes escénicas como medio de creación discursiva y al mismo tiempo de herramienta comunicativa para desplegar dichos discursos.

El laboratorio está pensado con un mínimo de 16 sesiones, que permitan dar un espacio al desarrollo y profundización que requiere la experiencia creativa y formativa teatral/artística. Las sesiones están pensadas con una duración de dos horas cronológicas, lo cual siempre está abierto

al cambio y/ necesidad según el colectivo lo determine. Este constará con 3 etapas las cuáles serán las siguientes:

1. Conociéndome y conociéndonos: Este primer estadio se trabajará y desarrollará “el conocimiento mutuo, del grupo participantes y conductores juntos. Esta dinámica tiene como objeto afiatar al grupo para permitir un trabajo en confianza y, por ello, libre de inhibiciones. “Para esto se propone el juego, el entrenamiento, las dinámicas de confianza y sensibilidad” (Cattaneo, 2018, p. 315.). En esta instancia también se entregarán nociones, conocimientos y herramientas básicas de las artes escénicas desde la corporalidad, la expresividad, para propiciar una base hacia la investigación escénica y creativa, desarrollando los pisos bases para la improvisación. Al estar generándose el colectivo es pertinente también en esta etapa generar acuerdos colectivos entorno a como nos relacionaremos con la agrupación y con el espacio, establecer nociones básicas desde el dialogo, en donde todas/os participaremos en dicha toma de decisiones. Así mismo se identificarán intereses colectivos.
2. Creando e investigando: luego de desarrollar practicas teatrales asociadas al reconocimiento del propio cuerpo, sus capacidades, habilidades, su expresividad y como este se relaciona con otros cuerpos se desarrollará y profundizará en la investigación a partir de la improvisación escénica tanto individual como colectiva, se investigará también los lenguajes de la teatralidad, desde los recursos sonoros, lumínicos, escenográficos y los múltiples elementos que puedan surgir, así mismo se ira desarrollando y determinando cuales son las pulsaciones del colectivo, tanto en temáticas, como en búsqueda desde o social, relacional, político o cualquiera dimensión que surja teniendo en cuenta que lo artístico no es transable sino que es transversal a toda la práctica. Esta investigación creativa debe ir entre liminalidad de la práctica y la teoría sin descuidar ninguna de las dos, pero escuchando cuando es necesario profundizar por separado o en conjunto.
3. Codificación de los materiales: a partir de los materiales escénicos hallados y desplegados durante la exploración se articularán, organizaran para generar una creación, la cual no tiene una naturaleza predeterminada, sino que surgirá desde el mismo proceso. Codificando los signos, las reflexiones y las propuestas creativas levantadas por todas/os las/os integrantes durante todo el proceso. Se decidirá

también si es que con dicho material se quiere realizar algún tipo de muestra, intervención, entre otros.

Estas fases son una guía base para el proceso, las cuales se pueden flexibilizar en cuanto a duración ya que ello se ira viendo en la misma práctica, de todas maneras, se espera que no se reparta de manera parcial, sino que sea equitativo en base también a las necesidades y deseos del propio colectivo y también a juicio de quien está mediando el espacio, con el cuidado de no tomar decisiones jerarquizadas. Cada sesión también contará con 5 momentos imprescindibles para el óptimo desarrollo de la metodología de laboratorio, el orden cronológico de ellas no está determinado previamente, excluyendo el círculo inicial y el círculo final que, si son espacios determinados en momentos específicos de la sesión, los otros tres momentos pueden reorganizarse según se precise. Para entender en generalidades en qué consistirá cada uno de los momentos véase la tabla 1.

Fases de las sesiones	
Círculo inicial	Todas las sesiones comenzarán con un encuentro en disposición circular donde contaremos cómo estamos, cómo nos sentimos, informaciones varias o cosas que se quieran compartir al colectivo.
Entrenamiento corporal	Se dispondrá de un espacio de entrenamiento corporal y vocal para la escena donde en una primera instancia se irán proporcionando caminos y guías para entrenar y luego será en base a la improvisación. Parte fundamental también es activar el cuerpo, conectar con la atención y la concentración necesaria para cada sesión
Investigación creativa	Desarrollo de prácticas expresivas, de improvisación y también de investigación de mesa, teórica y reflexiva, también se utilizarán elementos de escritura creativa para levantar materiales personales
Espacio de reflexión	Es el momento de decantar y reflexionar tanto individualmente como colectivamente del proceso, de la sesión misma, y otras cosas que sean necesario poner en diálogo. En este momento también se hace la invitación a en conjunto tomar decisiones en base a la comunicación y acuerdos colectivos. Así mismo si se incluye material bibliográfico al proceso este es el espacio de reflexionar colectivamente sobre aquello.
Cierre vincular	Se concluye cada sesión con un espacio que permita encontrarnos nuevamente, vernos y agradecernos por la voluntad y la entrega en el espacio, potenciando el vínculo y la pertenencia.

Tabla 1: Fases de las sesiones, elaboración propia.

Todo lo anteriormente propuesto es parte de la base para el desarrollo y creación de un Laboratorio con la diferencia, en donde se buscará trabajar con comunidades que quieran elaborar procesos teatrales investigativos y creativos para levantar nuevas narrativas y discursos contrahegemónicos, utilizando el teatro, sus posibilidades escénicas y performativas para crear nuevos contenidos que no respondan a las lógicas hegemónicas ni tradicionales de su misma dimensión artística, sino que la búsqueda está en crear nuevas formas a partir de la exploración, la experimentación, el ensayo y error para establecer otras formas de relaciones tanto personales, sociales como con el entorno.

Conclusiones

Durante la presente investigación hemos podido dar cuenta de diversas nociones tanto de las practicas teatrales como de la configuración de la sociedad, todo ello en diálogo con las comunidades excluidas y los discursos que levantan desde sus experiencias individuales y colectivas. La orientación de esta tesis parte de la necesidad de elaborar una propuesta metodológica y didáctica que se oriente para trabajar con comunidades de la diferencia desde un espacio democrático, creativo e investigativo, recogiendo las posibilidades que presenta el teatro para desarrollar dicho espacio.

Es por ello que en primera instancia revisamos y analizamos como se construye la hegemonía y de que instituciones y mecanismos se sirve para desplegar la posición de dominancia de una cultura por sobre otras. La hegemonía se levanta como una relación jerárquica donde hay una entidad política/cultural/económica/social que se articula de tal manera que en ella recae el poder y se vuelve el discurso imperante y validado por la sociedad, para ello es importante considerar que no es estable ni fijo, sino que está en constante reconfiguración para poder seguir perpetuando su posición de dominancia. Hay dos ejes articuladores de cómo opera la hegemonía en las sociedades que son la coerción y el consenso, la primera se vale de la fuerza y la represión, para a través de estos mecanismos erigir su ideología y su supremacía por sobre otras culturas o poblaciones, y la última se sirve de mecanismos de persuasión a través de instituciones culturales, como la educación, la religión, los medios de comunicación masiva en los cuales se producen y reproducen discursos concordantes a la hegemonía que a través del lenguaje y la comunicación se van construyendo y asegurando su prevalencia en la sociedad. Por esto mismo se genera un discurso colectivo sobre lo que es “normal” y el “sentido común”, radicado en significados, símbolos y signos que se construyen y reproducen por los medios antes mencionados. En el panorama latinoamericano hay un hito crítico que sienta las bases de cómo se origina la hegemonía que actualmente impera en la región, la colonización fue un proceso que demarca muy claramente como dialoga lo coercitivo y el consenso, pues a través de la violencia, la opresión, y la negación se impuso una cultura con todos sus saberes, conocimientos, formas de relacionarse, perspectiva de mundo y su lengua, cosas que hasta el día de hoy perduran, y que se han valido de mecanismos

culturales para su constante rearticulación y permanencia. A raíz de todo lo mencionado surgen movimientos sociales que problematizan y critican esta configuración y orden social actual, desde las individualidades que son negadas, afectadas y excluidas de la “normalidad” se forman comunidades que van levantando nuevas narrativas y perspectivas de mundo.

Entonces a partir de estas relaciones sociales jerárquicas y asimétricas se genera relaciones dicotómicas donde existe una identidad que es validada y valorizada por la hegemonía reduciéndose esto a las categorías de hombre/blanco/heterosexual/civilizado y todo aquello que queda fuera de esta identidad dominante pasa a ser parte de una periferia. Esto por supuesto se traduce en la esfera social donde como sociedad nos vinculamos validando y resaltando aquella identidad, y todas las otras subjetividades que no cumplen con dichos márgenes quedan relegadas y negadas, es así como se construye la noción de la otredad, donde quien aparece como diferente a lo normal -determinado por esta misma normalidad- se vuelve parte de la marginalidad o también reconocido como minorías, en base a las relaciones sociales de poder. Entonces también podríamos decir que la construcción de la propia identidad va a estar siempre ligada a la interacción social y como en base a las relaciones se van construyendo subjetividades, así mismo el lenguaje opera como la principal herramienta de devela aquello.

Desde estas subjetividades que han sido negadas se ha generado una conciencia colectiva de dicha situación lo que ha dado paso a la elaboración de discursos contrahegemónicos desplegados por comunidades que se afectan por una condición de subalternidad en torno al bloque hegemónico. Es así como se han levantado movimientos sociales como el feminismo, el antirracismo, anti especista, anti capacitista, entro otros diversos. Si bien cada reivindicación es propia de las experiencias de las subjetividades quienes pertenecen todas aúnan desde su diversidad abogar por un reconocimiento de sus identidades, validándose y dando el espacio en la generación de saberes, ideologías, discursos.

Entonces tomando en cuenta diversas formas que han convergido en lo social y lo artístico para levantar discursos y narrativas propias de estas colectividades, nos dan luces de cómo podemos configurar y repensar otras formas de relacionarnos con la sociedad y con *nuestrxs* pares, que no respondan a la lógicas de relaciones de poder asimétricas, al contrario la búsqueda es a

formar relaciones horizontales, de validación, reconocimiento y aceptación de la diferencia no como algo negativo sino como parte de la realidad que en conjunto construimos.

De esta manera aparece el teatro y su potencialidad colaborativa, creativa y comunicativa como aportes al trabajo con las comunidades de la diferencia para hacer dialogar tal sujeto político/social con su posibilidad creadora y emergente de discursos y perspectivas de mundo, tanto individualmente como desde el trabajo colectivo. Para esto visitamos el teatro comunitario y sus formas para recoger aquellas herramientas y nociones que se consideraron pertinente a la creación del laboratorio. El teatro comunitario es un área bien heterogénea en sus formas pues cada agrupación tiene sus propias particularidades, sin embargo, hay elementos que nos permiten converger como lo es quienes integran estos espacios, en general son vecinas o vecinos de un mismo territorio que mediante el teatro se encuentran, y se puede propiciar el fortalecimiento del tejido social. A su vez permite aunar fines artísticos, culturales, sociales y educativos, ya que en la misma practica creativa teatral podemos observar cómo nos relacionamos, desde que lugar creamos y como trabajamos para los espacios que queremos desarrollar. Scher (2010) hace hincapié en que no se busca homogeneizar a las personas participantes de instancias teatrales comunitarias, sino por el contrario se releva la individualidad, la memoria e historia personal para desde ese lugar aportar y generar una identidad y memoria colectiva, que al mismo tiempo permite desarrollar el sentido de pertenencia desde la propia particularidad, validando y valorizando a las personas. Otro aporte considerable es que su dimensión artística y social permite dialogar la potencialidad de desarrollar al sujeto como ente creativo y también como ente que desarrolla discursos y relaciones sociales, por tanto, creador/a de conocimientos y saberes. Además, entre todas las/los autores revisados se resalta la posibilidad de transformación que tiene el teatro, esto puede llevarse a una dimensión personal por la experiencia misma de vivir procesos teatrales y participar activamente y/o también pueden conducir a transformaciones sociales entre las mismas participantes, pues se pueden cuestionar, problematizar y reflexionar a través de la creación y la puesta en escena las formas de relacionarnos que tenemos y como las queremos configurar. De ello observamos como los colectivos Res o No Res y Matemurga construyen y desarrollan dinámicas participativas horizontales y desde una posición activa de todas las/los participantes, en general se toman acuerdos colectivos y cada persona posee una tarea esencial en la colectividad, para ello se trabaja en comisiones donde se reparte el trabajo dramaturgico, de gestión, producción, de vestuario, entre otras necesidades de los procesos creativos.

De la misma manera se revisó la pedagogía teatral sus principios y formas para recolectar los aportes que pueden ser sustanciales para la elaboración de la metodología experimental del laboratorio. Desde esta disciplina podemos observar como el teatro puede tener un potencial transformador y de crecimiento humano, que no es incondicionalmente su esencia, pero desde una perspectiva de trabajo que lo toma en cuenta puede volverse su principal herramienta y fin.

La dramatización, el arte dramático y la pedagogía teatral nos proporcionan un espacio de desarrollo integral de las personas, tomando en cuenta que se pueden trabajar las dimensiones del autoconocimiento, relacional y de la afectividad. Al mismo tiempo que no puede perder su esencia artística y estética, pues estamos creando desde ese lugar. Motos (2014) ve en el teatro en la educación un proceso que permite el crecimiento personal a través del juego y la experiencia práctica, donde también aprendemos y generamos formas de relacionarnos con otras personas desarrollando habilidades sociales. Así mismo esta arte escénica permite conectar con el mundo emocional al situarlo como un contenido imprescindible de los procesos, pues nos provee indirectamente de una educación emocional mediante el trabajo activo en la situación dramática, propiciando con nuestro cuerpo y mente explorar lugares no habitados anteriormente, sino que, con nuestra capacidad creativa, expresiva y de improvisación jugar y explorar otras formas. Es precisamente que el juego se vuelve el lugar idóneo para desarrollar la experimentación e investigación creativa, donde podemos utilizar y encontrarnos con nuestro cuerpo y su capacidad expresiva, reconociéndolo y adquiriendo conciencia del mismo.

Para que esta experiencia sea contundente y dirigida hacia los espacios antes mencionados es imprescindible tener en consideración las habilidades y capacidades que se debe desarrollar desde el rol docente o de quien facilita la instancia. Desde la perspectiva de las pedagogías críticas los espacios formativos deben romper con las barreras relaciones que colocan todo el poder y el conocimiento en la/el profesor, de hecho posiciona a las y los estudiantes como personas que también poseen conocimiento que pueden entregar al espacio, entonces el teatro desde esta dimensión permite generar una visión más amplia e igualitaria si se trabaja desde este punto de vista, de hecho el juego al ser participe también quien facilita el espacio genera relaciones horizontales, donde todas como un aporte y tenemos algo que colaborar. Por ello se vuelve

necesario que quien medie el proceso sea capaz de flexibilizar su práctica al contexto en que emerge a través de la escucha activa y el dialogo efectivo, trabajando desde la claridad y escuchando todos los intereses, ideas u opiniones que vayan emergiendo del colectivo. También tomando en cuenta nuevamente las pedagogías críticas se pueden propiciar desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo dialogando la practica con la teoría, donde se cataliza la experiencia a ir pensando siempre desde estos dos puntos, como dialogan, convergen y difieren.

A partir de todos los aportes antes mencionados es que se levantó la propuesta metodológica en formato laboratorio para trabajar con las comunidades de la diferencia, esta metodología representa todo lo necesario para desarrollar un espacio investigativo con los aportes antes mencionados. En primer lugar, es un espacio de experimentación y de conexión personal que propicia el reconocimiento de sí mismo y la conexión e investigación con la creatividad. Así mismo se puede desarrollar como un espacio democrático en donde todes puedan aportar a generar material creativo y también reflexión e ideas, tomando acuerdos de manera colectiva y dialogada. También se establecieron principios que van a guiar el trabajo y que estarán pulsando activamente el proceso, de igual manera se desplegó las nociones básicas sobre el rol de quien mediera el proceso. Toda esta propuesta fue elaborada a partir del análisis de documentos revisando los aportes de las y los autores y con el lente de como las subjetividades a partir de la interacción y la comunicación van generando dinámicas relacionales y discursos que sostienen la sociedad, y como poder rearticular dichos discursos desde la practica investigativa en un trabajo que queda para cuando las herramientas y los elementos del laboratorio sean llevados a la práctica.

La metodología tuvo efecto pues nos sirvió para determinar desde que lugar estábamos viendo la construcción de los discursos hegemónico y como ello a partir de su misma configuración social podría subvertirse desde otras aristas de la sociedad como lo son las comunidades de la diferencia que han sido negadas, excluidas y marginadas por los discursos dominantes. Entonces de la esfera de la interacción social como motor de la construcción de las relaciones, discursos y dinámicas este mismo se puede valer para articular discursos contrahegemónicos mediante la creación en conjunto abriendo el teatro y el laboratorio como un espacio de encuentro, creación, investigación y productor de narrativas.

Debo recalcar que el teatro en esencia no es transformador, en efecto puede serlo, pero también puede ser un espacio de reproducción de discursos hegemónicos que perpetúan relaciones de poder desiguales y asimétricas. Pero también se puede volver un espacio de encuentro, colaboración y dialogo que busque establecer procesos horizontales y la generación de nuevas narrativas que permitan ver el mundo y su construcción desde otro lugar, esto es precisamente un punto de partida, de observar y tomar el teatro como ese espacio

Bibliografía

- Alvarado, C. y Álvarez, B. (2016). La praxis teatral como herramienta participativa para la lucha subalterno. Un enfoque antropológico. *Nómadas*, 47 (1).
- Alvarez, N. (2016). El concepto de Hegemonía en Gramsci: una propuesta para el análisis y la acción política. *Estudios sociales contemporáneos*, (15), 150-160.
- Alfonso, M. (2011). Pedagogía y teatro. Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro un análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje del teatro en el contexto de la formación de docentes. *Revista colombiana de las artes escénicas*, 5, 154-171.
- Aguiló, A. (2019). Hegemonía y colonialidad del saber: una lectura de Gramsci desde las epistemologías del sur. *Nómadas*, 2 (58).
- Amadeo, J. (2017). Identidade, Reconhecimento e Redistribuição: uma análise crítica do pensamento de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. *Política & Sociedade*, 16 (35), 242-270.
- Ávila, M. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (1), 159-174.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2020). Un sexto principio para el “Manifiesto por una Pedagogía post-crítica”. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 25-36.
- Barrios, A., Hidalgo, A., Maceira, E., Moreno, J., Rodríguez, E., Uceró, L. y Navarro, R. (2014). El juego dramático como recurso educativo en el aula una experiencia de formación enriquecedora. *III Jornadas de Innovación Docente Innovación educativa*, Sevilla, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7609120>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual moderno.
- Becerra, A. (10 de mayo del 2018). Las cifras negras del teatro chileno. *Diario Uchile*. <https://radio.uchile.cl/2018/05/10/las-cifras-negras-del-teatro-chileno>.

- Bezлга, F., Cruz, H. & Aguiar, R. (2016). La investigación en prácticas de teatro y comunidad: perspectivas desde Portugal y Brasil. *Investigación teatral*, 6 (9), 8-26.
- Blanco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22 (74), 751-781.
- Boal, A. (2018). *Teatro del Oprimido*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Bolio, J. (2014). Interaccionismo simbólico: modelo metodológico para el derecho. *Revistas Jurídicas* (19). Recuperado de: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/6916/8852#:~:text=Cooley%20y%20a%20William%20I.,las%20personas%20esperan%20de%20ellos>.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2003). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Castro, E. (2015). Representaciones y retos de “las multitudes queer”. La era post-género en el estado español. *Letras Femeninas*, 41 (1), 215-227.
- Cattaneo, C. (2018). *HACIA UNA CARTOGRAFÍA TEATRAL DE EXILIO: Análisis de las experiencias de Teatro performance Latinoamericano (chileno y argentino) y de Teatro creole-transcultural italiano para una propuesta de cartografía teatral de exilio*. [Tesis de doctorado no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cifuentes, M. (2008). La justicia a las identidades colectivas, más allá del dilema distribución-reconocimiento. *Jurídicas* 5 (2), 123-138.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dunn, J., & Stinson, M., (2011) “Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning”. (C. Villanueva, Trad.) *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 617-633.

- Esteinou, J. (1991). Medios de comunicación y desplazamiento educativo. *Revista Conafe*, (3), 4-12.
- Fernandez, C. (2013). Antecedentes e historia del teatro comunitario argentino contemporáneo. Los inicios de un movimiento. *Aisthesis*, (54), 147-174.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, G. (3 de septiembre de 2019). Manuela Infante, la dramaturga que se aburrió de los humanos. *Santiago*. Recuperado de <https://revistasantiago.cl/cultura/manuela-infante-la-dramaturga-que-se-aburrio-de-los-humanos/%E2%80%8B>
- García J., Parada, N. & Ossa, A. (2017). El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 839-859.
- García, T. y Vicente, C. (2020). El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo. *Educación XXI*, 23 (1), 437-458.
- García-Huidobro, V. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Santiago: Editorial Los Andes.
- García-Huidobro, V. (2016). Pedagogía teatral: metodología activa en el aula. *Paso de gato*, 30-32.
- Gavilanes, P. y Astudillo, A. (2016). Teatro del Oprimido de Augusto Boal: Un análisis como herramienta metodológica. *Podium*, (29), 9-22.
- Giacaglia, M. (2002). Hegemonía, concepto clave para pensar la política. *Tópicos*, (10) 151-159.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- [CCCB]. (2019, julio 2). Henry Giroux: «Toda educación es una lucha para elegir qué tipo de futuro queremos para los jóvenes» [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LCMXKt5vRQk>

- González, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry Giroux. *Revista electrónica Sinéctica*, (29), 87-83.
- González, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 21, 98-119.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era.
- Grotowski, J. (1992). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.
- Hidalgo, R. (2004). La otredad en América Latina: etnicidad, pobreza y feminidad Polis. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 3 (9).
- Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2020). Manifiesto por una pedagogía post-crítica (Traducción al español). *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 7-11.
- Jardilino, J. y Soto, D. (2020). Paulo Freire y la pedagogía crítica: Su legado para una nueva pedagogía desde el Sur. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15 (3), 1072-1093.
- Jarpa, C. (2015). Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci. *Cinta Moebio*, (53) 124-134.
- Jiménez, P. (2018). Laboratorio Teatral Látex.UAQ: en búsqueda de una compañía escénica sustentable. En E. Pantoja, J. Mac Gregor & E. Nuñez (Ed.), *Procesos, retos y perspectivas de la gestión artística y cultural en México* (pp. 57-64). Querétaro, México: Coordinadas del Arte.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lepe, P. (2012). Civilización y barbarie. La instauración de la “diferencia colonial” durante los debates del siglo XVI y su encubrimiento como “diferencia cultural”. *Andamios*, 9 (20), 63-80.
- Maiztegui, C., Gandarias, I. y Esurruga, E. (2022). Construyendo relatos sobre procesos migratorios desde prácticas artísticas colaborativas: la experiencia de cuatro mujeres artistas. *Papeles del CEIC*, (2) 1-17.

- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teóricas-metodológicas de la investigación cualitativa*. Recuperado de: <https://docplayer.es/424811-Naturaleza-y-orientaciones-teorico-metodologicas-de-la-investigacion-cualitativa-orlando-mella-1998.html>
- Meyran, D. (2011) El poder del teatro frente al Poder: Discursos emergentes/discursos hegemónicos. *Investigación teatral*, 1 (2), 42-63.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. - 1a Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Motos, T. (2014). Psicopedagogía de la dramatización, 1-36.
- Motos, T. & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado: Teatro del oprimido, teatro play back, dramaterapia*. Barcelona: Octaedro.
- Navarro, M. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial, algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 161-172.
- Núñez, D. L. (2018). El interaccionismo simbólico y sus aportes a la teoría social contemporánea. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2018/02/interaccionismo-simbolico.html>
- Núñez, L. & Navarro, M. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teor. Educ.*, 19, 225-252.
- Noguera, A, (2011). La teoría del estado y el poder en Antonio Gramsci: claves para descifrar la dicotomía dominación-liberación. *Nómadas*, 29 (1). Recuperado de <https://www.proquest.com/docview/940936484/AEE7A5B9C23D48DDPQ/1?accountid=8171>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia* (19), 93-110.
- Pallarès, M. y Lozano, M. (2020). Diálogo con el “Manifiesto por una pedagogía post-crítica” desde la esperanza como acción social transformadora. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 32 (2), 65-79.
- Péclat, C. Lopes, E. y Ferracini, R. (2021). O Treinamento como Caminho para o Ethos na Formação do e da Atuante. *Rev. Bras. Estudos da Presença*, 11 (4) 1-27.

- Pelegri, M. y Browne, R. (2013). Hacia una “arqueología de los medios” contrahegemónicos en América Latina. Una propuesta de investigación temática. [Congreso] V Congreso Internacional Latina de Comunicación Social, Tenerife, España.
- Pinheiro, L. (2022). La cuestión colonial en la periferia global y en la mirada de los pueblos oprimidos. *Pacha*, 3 (7) 1-19.
- Pino, J., Rodríguez, P., Zango, I. y Mora, E. (2022). Discursos políticos de activistas disidentes de la discapacidad en Chile. *Revista de Estudios Sociales*, (81) 3-20.
- Puentes, M. y Suárez, I. (2016). Un acercamiento a Gramsci: la hegemonía y la reproducción de una visión del mundo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7 (2), 449-468.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201- 246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Quiroz, G. (2021). Experiencia de inclusión laboral en situación de discapacidad en una universidad pública chilena. *Cuaderno de Trabajo Social*, 1(17), 133-152.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos aires: Manantial.
- REVEDUC (30 Noviembre 2022). Hitos de la historia del MINEDUC. Santiago, Chile: Revista de Educación. Recuperado de: <http://www.revistadeeducacion.cl/hitos-la-historia-del-mineduc/>
- Rojas, D. (2015). *¿Por qué los chilenos hablamos como hablamos?*. Santiago: Uqbar.
- Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: MC GRAW-HILL.
- Sánchez, R. (2014). Teatro comunitario y transformación social: La práctica artística en el proceso de construcción de una hegemonía alternativa. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4219/ev.4219.pdf
- Scher, E. (2010). *Teatro de vecinos. De la comunidad para la comunidad*. Buenos Aires: Argentores.

- Toro, B. (2011). Medios Masivos de Comunicación: una construcción de la realidad. *Revista Pequeña*, 1 (1), 108-119.
- Valenzuela, V., Murua, D. & Poblete, N. (2014). El discurso contrahegemónico y la demanda de una nueva sociedad en las revistas estudiantiles chilenas “claridad” (1920) y “bello público” (2011). Congreso Latinoamericano de investigadores de la comunicación, Perú.
- Vaquero, C. (2021). El antiselfie una propuesta artística y educativa alternativa al relato mediático en la formación de maestras y maestros. *Arte, individuo y sociedad*, 34 (2) 541-561.
- Vidal, S., Viteri, M. y Serrano, J. (2014). Resignificaciones, prácticas y políticas queer en América latina: otra agenda de cambio social. *Nómadas*, (41) 185-201.
- Vieites, M. (2017). La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral. *Educação & Realidade*, 42 (4) 1521-1544.
- Zapata, C. (2008). Edward Said y la otredad cultural. *Atenea* 498, (2) 55-73.
- Zúñiga, C. (Entrevistada). (2 de mayo de 2019). La dramaturgia de Carla Zúñiga visita Hiedra FM T3 - E06 [Episodio de audio de podcast]. En *Hiedra FM*. Recuperado de <https://revistahiedra.cl/hiedrafm/la-dramaturgia-carla-zuniga-visita-hiedrafm/>
- [Vinculación cultural]. (2020 diciembre 23). Laboratorio de Teatro Campesino e Indígena (completo). [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=iiAnbrFkNo8>