

HACERTE-ATRO PARA EDUCAR A LA SOCIEDAD
Un Dispositivo Autoficcional Para La Creación De Teatro Didáctico.

JORGE ESTEBAN BECERRA MORENO

Trabajo de grado para optar por el título de:
Licenciado en Artes Escénicas

Asesor:
Carlos Eduardo Sepúlveda Medina

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Bellas Artes, Licenciatura en Artes Escénicas
Bogotá, Colombia.

2023

Agradecimientos

Agradezco profundamente:

- A **mamá**. Por asumir la culminación de este trabajo como una meta de su vida. Gracias por entrar al terreno de lo invisible a través de la ciega confianza en mis capacidades. A su apoyo incondicional, su esfuerzo inagotable y su perpetuo trabajo, gracias mil.

- A la **Universidad Nacional de Cuyo de Argentina**, y en especial al docente **Eduardo Grzona**, por abrir el espacio de su cátedra para la implementación de este trabajo. Gracias, sobre todo, por las inolvidables palabras de su defensa.

- Al maestro y director teatral **Carlos Sepúlveda**, por la asesoría en la culminación de este proceso. Sin sus observaciones, experiencia, diálogo y discusión el camino habría sido tortuoso e incierto. Gracias, muchas gracias, por su dirección incondicional.

- A la excelente maestra **Jehymy Vasco**, por presentarme el gigantesco universo de la creación a través de su exigencia. Le agradezco especialmente por aceptar el juego y ponerme en jaque, ya que sólo de esta manera un artista conservador entendería el inmenso valor de la incertidumbre. Brillarán perpetuamente en el corazón de este creador sus enseñanzas.

- A mi profesora y siempre colega **Paola Ospina**, por sus contundentes aportes a la formación de mi identidad como profesional de las Artes Escénicas. Agradezco a Paola, sí, a Paola, por reconocermme como su par. Por llamarme profesor, investigador y creador.

- A mis amigas **Catalina, Luisa y Zulay**, por la motivación diaria que mantuvo vivo mi deseo por avanzar. Gracias por enseñarme que para llegar no hay que correr, tan solo hay que seguir andando. Les agradezco, sobre todo, haber sido la causa de mis sonrisas en mi formación universitaria.

- Y en general, a mis amigos y amigas de **Argentina y Colombia**, por ayudarme a cumplir la meta a través de su amor, paciencia, humildad, hospitalidad y ternura.

Tabla de Contenido

Introducción	4
1. Marco Teórico.....	7
Lo Pedagógico: La Noción de Transformación de Paulo Freire.....	8
<i>La Pedagogía de Frontera: La Transformación de Códigos Culturales</i>	10
<i>Escenarios de Reflexión: Leer, Conocer y Construir.</i>	11
Lo Creativo: La Representación Como Escenario Educativo.....	12
<i>El Teatro de Brecht: Una Acción Dialéctica</i>	13
<i>Lehrstück: Obras Para Aprender</i>	15
<i>El Teatro del Oprimido: Ver para Actuar en La Escena y en la Vida</i>	19
<i>Autoficción: Una Ingeniería del Yo</i>	21
Lo Investigativo: Una Característica del Profesor de Teatro.....	23
<i>La Investigación Creación Como Práctica del Docente de Teatro</i>	23
<i>Apropiación Social del Conocimiento</i>	24
<i>El Dispositivo: Una Propuesta que Orienta la Incertidumbre</i>	26
2. Marco Metodológico.....	29
Planteamiento del Problema	29
Ruta Metodológica.....	36
<i>Investigación Cualitativa</i>	36
<i>Fases de la Ruta Metodológica</i>	37
<i>Fase 1: Deconstrucción de la Práctica Pedagógica.</i>	38
<i>Fase 2: Reconstrucción de la Práctica Pedagógica</i>	46
3. Implementación del Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico	52
Fase 3: Validación de la Efectividad de la Práctica Alternativa.....	52
4. Análisis de la Implementación del Dispositivo	58
Paso 1: Selección del Objeto de Análisis.....	58
Paso 2: Desarrollo del Preanálisis.....	60
Paso 3: Definición de las Unidades de Registro	61
Paso 4: Integración Final de los Hallazgos	62
5. Conclusiones.....	76
Bibliografía	80
Lista de Anexos.....	84

Introducción

Este proyecto surge a partir del interés por desarrollar procesos de intervención sociocultural que tengan un impacto directo en comunidades diversas, tal como se establece en el perfil del egresado de la Licenciatura en Artes Escénicas (en adelante LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional. Considerando que el Licenciado en Artes Escénicas debería reconocerse como un educador en artes con amplio sentido de responsabilidad social, competente para definir problemas y proponer acciones de transformación educativa (LAE, 2008), este proyecto busca contribuir a la construcción del rol del profesor de teatro. El profesional en cuestión debe estar capacitado para dirigir procesos creativos, que les permitan a las comunidades entender sus propias realidades y transformarlas en conocimientos susceptibles de ser enseñados, a partir de experiencias pedagógicas mediadas por el hecho estético.

El génesis de esta propuesta fue la producción de la obra *Los Gritos Del Silencio*¹, escrita y representada por el autor de este trabajo en el año 2019 en el Colegio El Escorial, ubicado en el Barrio Santa Rosita de la Localidad de Engativá en Bogotá. El objetivo de la obra era educar a la comunidad sobre un tema específico: la depresión. Luego de padecer este trastorno por más de tres años, y haber sido objeto de comentarios nocivos producto del desconocimiento de la enfermedad, se escribe y se representa la autoficción², no solamente para poner en escena una vivencia personal, sino para transformarla en un contenido específico que pueda ser enseñado a otros. El propósito era romper códigos culturales socialmente instalados y proponer pequeñas acciones de transformación ante un problema de índole social.

Dicho lo anterior, esta investigación busca propiciar escenarios de reflexión en dos comunidades, a través de la creación de obras didácticas³ mediadas por la autoficción. Para ello, es imperativo cumplir los siguientes objetivos específicos:

¹ Obra de teatro escrita por el autor de esta investigación, en honor a su experiencia enfrentando la depresión. Se presenta en el Colegio El Escorial en marzo del 2019, para educar al público sobre este trastorno. Ver Anexo 1.

² Ficción de acontecimientos y de hechos estrictamente reales (Dobrovsky, 1977). También se define como un lenguaje literario en el que el autor recurre a su realidad para inspirar su obra. Se describe a detalle en el marco teórico.

³ Género dramático cuyos elementos (temáticos, anecdóticos, estéticos, estructurales) son sometidos al servicio del autor, para exponer una tesis personal orientada a afirmar a la sociedad en una determinada corriente con cuya afirmación el texto va a cumplir su postulado (Rivera, 1993).

1. Reconocer los elementos de la metodología empleada en el proceso de creación de la obra *Los Gritos del Silencio*, a partir de la técnica del desmontaje⁴.
2. Construir un dispositivo pedagógico para la creación de obras didácticas mediadas por la autoficción, con base en los elementos rastreados.
3. Aplicar el dispositivo pedagógico construido en una segunda comunidad.

Vale la pena referir, de manera preliminar, que este proyecto es importante porque contribuye a la visibilización de problemáticas sociales en comunidades específicas, ya que se llevan a cabo procesos de creación que implican reconocer la subjetividad de uno o más individuos, en relación con su contexto. Dicha visibilización se produce gracias al diseño y aplicación de un dispositivo pedagógico para la creación de obras didácticas, lo que constituye un importante aporte en términos metodológicos al campo del saber que nos convoca: la pedagogía del arte escénico. Además, el desarrollo de un proceso de estas características, ubica al docente en un contexto específico, cuya práctica permite analizar cuáles son las acciones que debe llevar a cabo en su quehacer profesional, razón por la cual esta investigación es útil para la construcción del rol del profesor de teatro egresado de la LAE.

Es relevante lo anterior, debido a que las investigaciones que se han realizado respecto a métodos de creación (Componentes de la creación teatral en el colectivo teatral Luz de Luna, 2014; Los Maclowndo Tales, 2021; etc.), están fundamentalmente centradas en la identificación de prácticas artísticas absolutamente situadas, cuyo análisis se enfoca en la formación de la identidad de los colectivos a través de la sistematización de sus métodos. Aunque estas investigaciones aportan grandes hallazgos, no logran consolidarse como un referente contundente y versátil que pueda aplicarse en diferentes escenarios de formación, escenarios educativos, comunidades y colectivos. Para llevar a cabo procesos creativos que movilicen contenidos a partir de una historia de vida, es necesario diseñar y probar rutas que guíen futuros procesos a quienes deseen abordar obras didácticas mediadas por la autoficción en diversos contextos. He ahí la necesidad de generar un referente útil que trascienda las fronteras y dialogue con las particularidades de cada comunidad y contexto, para que, como el *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal, pueda ser el punto de partida de múltiples creaciones en diferentes lugares.

⁴ Método que consiste en identificar los elementos del proceso de creación de una obra (Rossetti, 2018). Se amplía su desarrollo en el apartado metodológico.

Es urgente proponer alternativas de solución a este problema, no porque no haya información disponible para que las comunidades se eduquen, reflexionen y propongan acciones de transformación de su realidad, sino porque esa información no está siendo útil para lograrlo. Informar no es necesariamente educar (Cardozo, 2008). Dice Morin: “El problema del conocimiento es hoy uno de los principales problemas de los estados democráticos. Aunque el mundo actual esté inundado de información, el conocimiento no guarda la misma relación con esa difusión” (Morin, 1994, citado por Cardoso, 2008, p.141).

Si a esta realidad se le añaden las problemáticas de distinta naturaleza que hoy afectan a las sociedades (la salud mental, la violencia, la discriminación, el racismo), es imposible notar cambios en las acciones cotidianas que sostienen esos problemas. Hay muchos individuos inundados de información, que no tienen las herramientas para transformarla en conocimientos útiles que les permitan proponer acciones de transformación social. Hay un problema de información que no es conocimiento, que repercute en la vida diaria de las personas.

La estructura del documento consta de cinco capítulos. En primer lugar, se encuentra el capítulo del marco teórico, construido a partir de las tres características del Licenciado en Artes Escénicas de la LAE: pedagogo, creador e investigador. Allí, se desarrollan los conceptos de *Pedagogía Crítica*, *Pedagogía de Frontera*, *Obra Didáctica*, *Teatro del Oprimido* y *Autoficción*, en relación al objetivo general de la presente investigación. El segundo capítulo corresponde a lo metodológico. En él, se describe la propuesta a partir de sus elementos (enfoque, método y fases), en correspondencia con el cumplimiento de los objetivos específicos planteados. El capítulo también contiene el desarrollo de las dos primeras fases, exponiendo los resultados de cada etapa. El tercer capítulo presenta la aplicación de la propuesta creativa y sus resultados. Allí, se describe la implementación del *Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico*. En el cuarto capítulo se realiza el análisis de la implementación, a partir de tres categorías definidas en relación con el problema de investigación: (1) los procesos de enseñanza-aprendizaje, (2) el dispositivo como propuesta teórica efectiva, y (3) la investigación creación como práctica del docente de teatro egresado de la LAE. El documento finaliza con el apartado de las conclusiones, y los caminos posibles para futuras investigaciones. Esta investigación es, en esencia, un intento por “Narrarse, contarse, relatarse (...) para tratar de hacerse querer” (Blanco, 2018, p.109). Un intento por “hacerte escena”, por “hacerte-atro” para educar a la sociedad.

1. Marco Teórico

El presente capítulo tiene como finalidad presentar y desarrollar todos aquellos referentes teóricos por medio de los cuáles se fundamenta la presente investigación. Este marco teórico se construye a partir de las tres categorías conceptuales mencionadas en la introducción, que surgen de las características del Licenciado en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional: pedagogo, creador e investigador.

Los conceptos teóricos que a continuación se desarrollan, están claramente determinados en el objetivo general de la presente investigación: Propiciar escenarios de reflexión en dos comunidades⁵ a través de la creación de obras didácticas mediadas por la autoficción. En este objetivo, hay un *cómo* determinado (la creación de obras didácticas autoficcionales), un *para qué* (propiciar escenarios de reflexión), y un *dónde* indeterminado en el objetivo, pero determinado en la implementación (la Cátedra de Luz y Sonido de la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza Argentina⁶).

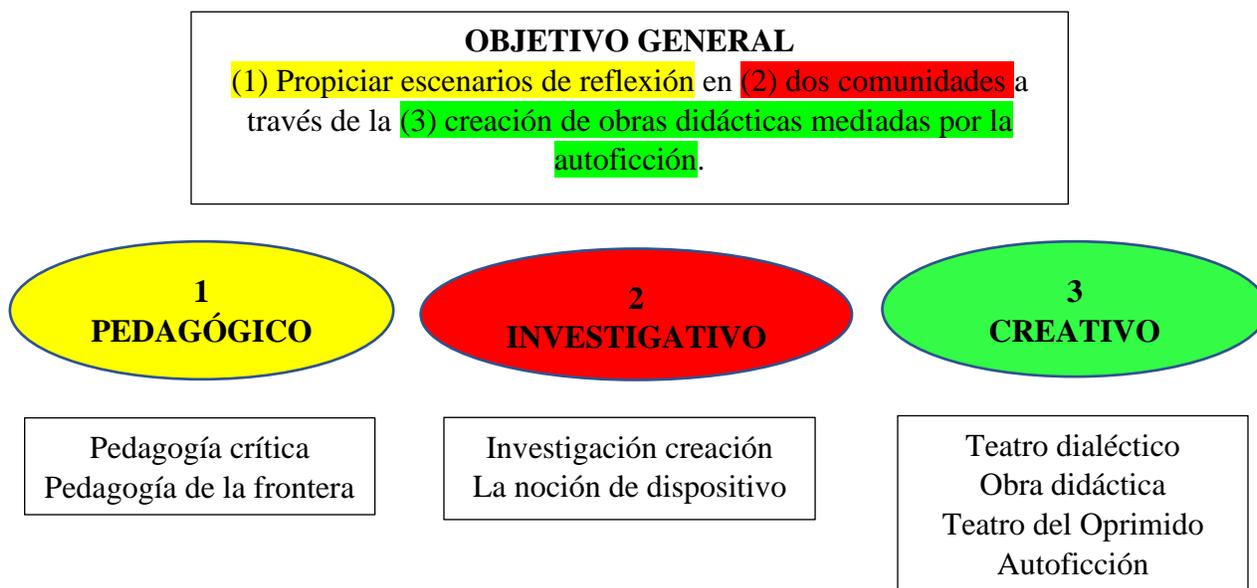
Cada uno de estos tres elementos, está directamente relacionado con una categoría conceptual respectivamente. El *cómo* abre la puerta al campo conceptual de lo creativo, en tanto el lenguaje artístico de la autoficción es el medio que conduce al cumplimiento del *para qué*. El *para qué* abre la puerta al campo conceptual de lo pedagógico, en tanto está definido por el hecho de propiciar escenarios de reflexión, entendidos a la luz de la *Pedagogía Crítica* de Paulo Freire y la *Pedagogía de los Límites* de Henry Giroux. Y el *dónde*, abre la puerta al campo conceptual de lo investigativo, dado que los procesos de creación en la población (o las poblaciones), implican un proceso de investigación y comprensión de su realidad en aras de proponer acciones de transformación personal y social.

A continuación, un gráfico que expone las categorías en relación a los conceptos teóricos en los que se apoya esta investigación.

⁵ Aunque el objetivo no especifica el lugar de aplicación, este se determina en la implementación. El propósito de no enunciarlo en el inicio es sugerir la versatilidad de la propuesta para ser aplicada en múltiples escenarios.

⁶ El proceso de creación se llevó a cabo durante el cursado de dicha asignatura en el marco del programa de Movilidad Académica Internacional de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina. Se describe la experiencia en el apartado metodológico.

Figura 1: Mapa de conceptos.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Dicho lo anterior, se procede a desarrollar los conceptos teóricos mencionados, dentro de cada una de las categorías descritas.

Lo Pedagógico: La Noción de Transformación de Paulo Freire

Propiciar reflexiones de realidades sociales a través de procesos educativos en un contexto, implica entender la educación desde un enfoque sociocrítico. La *Pedagogía Crítica* desarrolla importantes trabajos cuya visión se fundamenta en el carácter político y ético del problema educativo. Sánchez (2017) afirma lo siguiente:

Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación implica llevar a cabo ejercicios académicos que aproximan a los sujetos a la construcción de autoconciencia, la cual, a partir de las experiencias personales, facilitan la construcción de nuevos conocimientos y transformaciones del sujeto y del contexto. (p. 2).

Aunque pareciera obvio, es importante mencionar que para llevar a cabo las transformaciones que menciona Sánchez, es imperativo creer que el cambio es posible. Y esta convicción, según Paulo Freire, debe estar presente primero en el educador (Freire, 1996). Propiciar escenarios de reflexión en comunidades supone llevar a cabo una acción político-pedagógica que, según Freire, parte de un saber fundamental: “cambiar es difícil, pero es posible” (Freire, 1996, p.36).

La práctica político-pedagógica que incita a los sujetos a analizar su contexto, debe estar dirigida a que perciban, en términos críticos, que todos aquellos aspectos violentos e injustos que caracterizan su situación concreta pueden ser transformados. En efecto, Freire propone una educación cuyo objetivo fundamental es llevar al educando a asumir el reto del cambio social. El presente proyecto se apoya en esta perspectiva crítica, pero situándola también en el plano subjetivo de cada individuo en su propio contexto, con el fin de validar las experiencias personales. La transformación social se produce como resultado de la suma de acciones individuales contundentes, que cobran sentido cuando logran una afectación del propio contexto. El educador (y el educando, pero primero el educador), debe resistirse a adaptarse al medio, ya que la adaptación implicaría la preservación de dichas prácticas, y “preservar situaciones concretas de miseria es una inmoralidad” (Freire, 1996, p.36).

En ese sentido, si un sujeto o una comunidad determinada se ha visto afectada por conductas, prácticas y/o códigos culturales socialmente aceptados y arraigados en lo cotidiano, la práctica pedagógica del docente debería darle herramientas necesarias para transformar esa realidad, o por lo menos, para anunciar posibles caminos que conduzcan a una forma diferente de ver y habitar el mundo. Esta transformación implica, según Freire, “establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación” (1996, p.37). Este es, en esencia, el sueño de la educación liberadora que propone Freire en *Pedagogía de la Autonomía* (1996).

Denunciar una situación deshumanizante, al mismo tiempo que se anuncia un camino para la superación, básicamente es exponer dos posiciones contrarias en las que el educando debe analizar críticamente cuál le conduce a la libertad. Existe un género dramático en el que el autor busca exactamente eso, la obra didáctica. Se amplía el concepto en el apartado *Lo creativo* del presente Marco Teórico. Por lo pronto, es importante señalar que, dentro de los planteamientos de la *Pedagogía Crítica* como macro concepto, se desarrolla una teoría puntual que constituye una mirada amplia del ejercicio pedagógico en términos de lo social: *La Pedagogía de los Límites* de Henry Giroux.

La Pedagogía de Frontera: La Transformación de Códigos Culturales

Es importante entender que la *Pedagogía de Frontera* tiene una visión específica sobre el rol del maestro: existe dentro de los límites sociales, políticos y culturales. “Estos límites son múltiples y en esta multiplicidad, ubican demandas particulares sobre el reconocimiento y la aprobación pedagógica de las diferencias” (Giroux, 1992, p.4).

Al intentar desafiar las fronteras de conocimiento existentes para crear otras nuevas, la *Pedagogía de la Frontera* o *Pedagogía de los Límites* ofrece a los estudiantes (no entendido el término como un rol único dentro de una institución educativa), la oportunidad de “comprometerse con la transformación de códigos culturales, experiencias y lenguajes” (Giroux, 1992, p.2).

Lo que Giroux denomina códigos culturales, experiencias y lenguajes, puede ser entendido como aquellos aspectos que en nuestra sociedad pueden llegar a representar violencias, tabúes⁷ o situaciones de discriminación. En efecto, Giroux no se refiere a ello explícitamente. Sin embargo, las acciones provenientes de códigos culturales que están instalados en una comunidad y que la caracterizan, pueden desembocar en este tipo de representaciones violentas. Por ejemplo, los micromachismos y otras formas de violencia se hacen visibles en nuestra sociedad, con la frágil excusa de ser un asunto cultural.

Es por esta razón, que la *Pedagogía de la Frontera* de Giroux habla de reescribir esos límites para dar paso a las transformaciones sociales, en un “contratexto” a lo ya establecido. Dice Giroux (1992):

La pedagogía de frontera cambia el énfasis de la relación conocimiento-poder, del limitado énfasis en la territorialidad, de la dominación a la cuestión políticamente estratégica de involucrarse en los caminos en los cuales el conocimiento puede ser reubicado, reterritorializado y descentrado en los intereses más amplios de reescribir las fronteras y coordenadas de una política cultural opositora. (p.3).

⁷ Prácticas, conductas, hábitos y/o creencias inaceptables para la sociedad, por estar en pugna con los valores, preceptos y dogmas tradicionales de una comunidad determinada.

Escenarios de Reflexión: Leer, Conocer y Construir.

A partir de los planteamientos de la *Pedagogía de los Límites* expuestos, se puede concluir que ir más allá las fronteras implica, necesariamente, habitar otros espacios. Espacios que atraviesan las coordenadas que Giroux denomina “códigos culturales” (1992). Esta investigación nombra esos espacios como *escenarios de reflexión*.

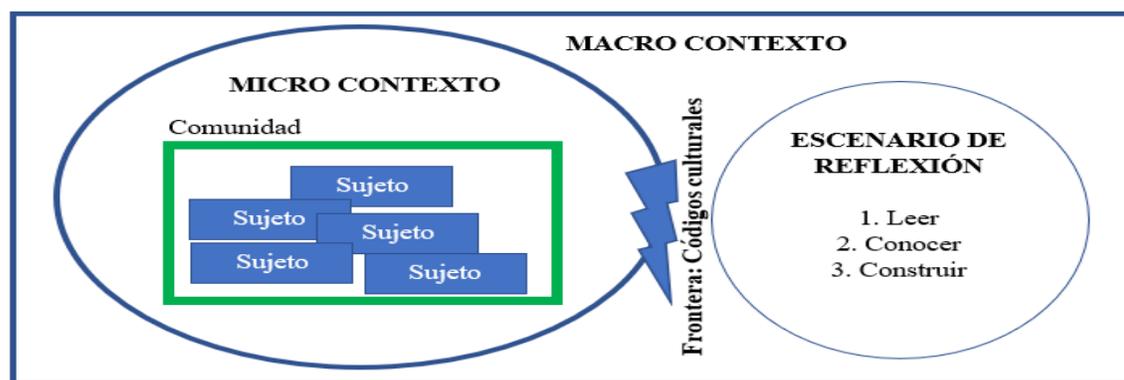
Cuando el objetivo general del proyecto propone “propiciar escenarios de reflexión”, refiere la disposición de acciones pedagógicas por medio de las cuáles una comunidad analiza su realidad a partir de su identificación como sujetos en un contexto, y propone la transformación de la misma a través de la creación artística. Por consiguiente, *el escenario de reflexión es el espacio que cruza los límites sociales establecidos, para dar lugar a conocimientos nuevos, revolucionarios y transformadores.*

Dicho lo anterior, se sugieren tres acciones que el individuo debe llevar a cabo para navegar por el intersticio de los dos espacios y habitar el *escenario de reflexión*, a la luz de los planteamientos de la *Pedagogía Crítica* de Freire:

1. Leer los códigos culturales existentes.
2. Conocer los límites de tales códigos.
3. Construir nuevas narrativas de sus historias (contra-narrativas).

La siguiente figura muestra el concepto de *escenarios de reflexión*, en relación con los planteamientos de la *Pedagogía de Frontera*.

Figura 2. Escenarios de reflexión.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Estos tres principios rodean, transversalizan o cubren el *Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico*. En un proceso de creación que propicie escenarios de reflexión en comunidades, el Licenciado en Artes Escénicas no hace otra cosa que ayudar a la comunidad a leer los códigos que los rodean y a determinar sus límites, con el objetivo de crear (transformar o reconfigurar) una nueva narrativa, entendida en este caso como una representación teatral propiamente dicha, una *pieza didáctica*.

En el proceso de creación y representación de la obra *Los Gritos del Silencio*, en la comunidad educativa del Colegio El Escorial (micro contexto, comunidad), había unos códigos culturales instalados (de un problema social más grande, macro contexto), cristalizados en la estigmatización a las personas que sufrían de depresión (sujetos), debido al desconocimiento de esta enfermedad (frontera). El límite de esos códigos estaba claramente en la concepción que se tenía respecto a las causas de la enfermedad y sus tratamientos farmacológicos. Esta conclusión no se produjo de la nada. Fue el producto de la sistematización de la experiencia del creador de la obra precisamente sobre estos temas. Entonces, había que construir una nueva narrativa (representación teatral), que enseñara (obra didáctica) a la comunidad la profundidad del caso. Una nueva versión que desafiara los límites (escenario de reflexión), no sólo del aula escolar en su sentido más literal, sino los límites del conocimiento de esos códigos culturales ya aceptados. Y entonces, se comienza a construir la transformación.

Es por esta razón que la *Pedagogía Crítica* de Freire, con las especificidades de la *Pedagogía de los Límites* de Giroux, son el concepto pedagógico principal de la presente investigación. Por medio de la creación de obras didácticas autoficcionales (lenguaje artístico) se busca propiciar escenarios de reflexión que rompan los límites de los códigos culturales y los transformen. Que eduquen a la sociedad (una comunidad en su contexto).

Ya que se menciona el *cómo* del objetivo de la investigación, se abre paso al desarrollo de la siguiente categoría, referente precisamente a la creación como mediación del proceso crítico-pedagógico.

Lo Creativo: La Representación Como Escenario Educativo

Si la perspectiva social que caracteriza el proyecto está presente en el campo pedagógico, del campo creativo no se escapa. El principal concepto en términos creativos es el *Teatro Dialéctico*

de Brecht. Podría pensarse que el nodo fundamental tiene que ver con la autoficción, ya que es el elemento constituyente y diferenciador de la propuesta. Sin embargo, la autoficción termina siendo el último eslabón en esta ruta creativa, el último vagón del tren. Considérese la siguiente gráfica:

Figura 3: Tren creativo.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

La autoficción es el instrumento principal del dispositivo pedagógico para la creación. Es la herramienta que permite extraer los elementos narrativos y biográficos que dan origen a la obra didáctica. La autoficción termina siendo el método para encontrar la trama y potenciar un relato escénico para la enseñanza. Luego, la obra didáctica llevada a la representación va a desempeñar una función social, en tanto busca que el espectador proponga acciones transformadoras. Es necesario entonces especificar qué se entiende por teatro dialéctico desde la perspectiva brechtiana, para luego entender la obra didáctica como género dramático, analizando sobre todo el rol del espectador de la obra desde el concepto de *espect-actor* de Augusto Boal.

El Teatro de Brecht: Una Acción Dialéctica

Brecht deposita su confianza autoral y política en razón de los problemas sociales propios de las relaciones de producción. En este sentido, la labor transformadora del teatro de Brecht “incide por medio de una acción dialéctica, metodológicamente organizada, cuyos fines exceden largamente las fronteras lingüísticas, intelectuales e incluso artísticas para instalarse en la realidad cotidiana del espectador en términos de la unión entre arte y vida” (Nora del Valle, 2015, p.15).

En *El Pequeño Órganon*⁸, Brecht (1948) afirma:

Si se usan las fuerzas sociales en diferentes épocas para impulsar a los personajes sobre el escenario, el espectador difícilmente podrá identificarse con ellos y logrará generar una crítica constructiva con el fin de canalizar cambios correspondientes para la sociedad a la que pertenece. (p.3).

Es por esta razón que el teatro de Brecht es el principal referente de este marco conceptual en términos artísticos, porque propicia un escenario de reflexión para educar a la sociedad sobre su propia realidad, en coherencia con los planteamientos de la *Pedagogía de Frontera*.

El lenguaje brechtiano reafirma, además de la dimensión artística, la condición política de su dramaturgia. Sostiene, a partir del uso instrumental que realiza de distintos recursos, la condición dialéctico-pedagógica de su praxis. Es decir, “no se trata de que el espectador consuma una obra de teatro, sino que con un efecto de distanciamiento pueda mantener una postura crítica frente a la obra y una postura activa frente al mundo” (Nora del Valle, 2015, p.17).

El teatro es cultura, engloba formas de vida de los pueblos y refleja los valores de un momento histórico, social y cultural concreto. En la historia escénica, se puede ver por ejemplo a Molière criticando los comportamientos de la sociedad de la época encarnados en los personajes caricaturescos de sus obras. El meollo del asunto, es que hay que saltar de la presentación de la realidad, a la educación social por medio del hecho estético, para que la sociedad pueda ser transformada. Ya en términos pedagógicos, una comunidad determinada que observa su realidad y crea una obra para enseñarle al resto aspectos específicos de sus propios códigos, es una comunidad que se ha auto transformado a partir de su auto observación. El siguiente paso es que suceda lo mismo con el espectador de la obra didáctica. Es una especie de contemplación activa.

Brecht y Aristóteles parten de dos opuestos: el primero de la retórica y el segundo de la mimesis y la catarsis. Sin embargo, tienen algo en común y es la necesidad de crear un lenguaje que no solo comunique, sino que también produzca efectos en el otro y en la realidad.

⁸ Ensayo escrito por Bertolt Brecht en 1948, en el que se explica el efecto de distanciamiento. En este documento Brecht rechaza la identificación del espectador con los personajes de la obra, con el fin de que puedan analizar y reflexionar de manera objetiva la realidad.

Todas estas definiciones sobre el teatro de Brecht, conducen inevitablemente hacia la obra didáctica. Su teatro fue así denominado. Sin embargo, es necesario categorizar también este concepto, para que se entienda desde dónde se comprende la obra didáctica en el presente proyecto.

Lehrstück: Obras Para Aprender

A pesar de las múltiples expresiones teatrales que existen en la actualidad, y de todo aquello que podemos considerar posdramático⁹, los teóricos siguen reconociendo un total de siete géneros dramáticos: la tragedia, la comedia, la tragicomedia, la farsa, la pieza, el melodrama y la obra didáctica. Esta última es la protagonista en este proyecto. Comencemos por definirla, a partir de los planteamientos de Virgilio Ariel Rivera en su libro *La composición dramática. Estructura y cánones de los 7 géneros* (1993).

La definición textual dice:

La obra didáctica en el drama moderno comprende el texto eminentemente intelectual, donde todos los elementos de todos los órdenes (temáticos, anecdóticos, estéticos, estructurales) son sometidos al servicio del autor, quien, desde una postura más doctoral que artística, los utiliza para exponer una tesis personal, orientada a afirmar a la sociedad en una determinada corriente con cuya afirmación el texto va a cumplir su postulado. (Rivera, 1993, p. 137).

En la anterior afirmación, se puede considerar a la obra didáctica como un medio para que el autor exponga directamente una tesis a la sociedad. Esta exposición es casi que autoritaria, en tanto apela a una argumentación sólida que pareciera no dar lugar al debate. Aquí hay dos aspectos importantes a destacar. El primero, para la construcción de esa argumentación sólida es necesario un exhaustivo y riguroso trabajo de investigación, pero se ampliará este tema en el siguiente apartado. El segundo, la obra didáctica cobra sentido cuando ha sido expuesta a un público específico para el cual está dirigida la tesis. Un público que necesite aprender, una sociedad que necesite ser educada en algún aspecto.

⁹ Concepto acuñado por Lehmann, para denominar las manifestaciones teatrales contemporáneas, en contraposición a lo dramático. Sugiere que hay obras teatrales contemporáneas que no son del todo dramáticas, ya que su realización escénica no está ligada a los elementos clásicos del drama.

Entre 1929 y 1934, Brecht escribió una serie de obras que cumplían precisamente con esas características, a las que llamó *Lehrstück*. El término refiere “un trabajo escénico que permite ahondar en las razones que motivan comportamientos y acontecimientos humanos de índole social y política, para quienes participan como intérpretes o espectadores” (Garrido, 2015, p. 3). El objetivo de estas obras, afirma Garrido, es ante todo didáctico.

Sobre el concepto de *Lehrstück*, es pertinente destacar dos aspectos fundamentales: la definición específica de la obra didáctica como género a partir de sus objetivos y la afectación que tiene sobre los diferentes participantes de un hecho teatral. Sobre el primer aspecto, la traducción exacta del término es *obras para aprender*. El propósito de estas obras es, así suene como pleonasma¹⁰, que quiénes participen aprendan. En términos pedagógicos, son obras en las que se eligen contenidos específicos para ser movilizados en escenarios de representación. Garrido (2015), sobre las obras para aprender, afirma:

En las obras para aprender, Brecht quiso mostrar lo contradictorio de las actuaciones y la capacidad de decidir de los seres humanos respecto a las circunstancias que les rodean (...), los principios de una moral que rechaza la sensiblería y se erige abruptamente como defensora de lo necesario. Brecht ha dado un paso más en su búsqueda de la epicidad elaborando estas obras de escueta estructura, con canciones interpoladas igualmente y no destinadas la mayor parte de las veces a su representación por parte de actores profesionales. (p.3).

Dado el objetivo de las obras para aprender, los *lehrstückes* normalmente se escenificaban en salas de conferencias o estrados de conciertos, para que los espectadores contrastaran opiniones sobre el tema representado. Nótese la coherencia existente de los *lehrstückes*, con el concepto de *espect-actor*¹¹ de Augusto Boal. Las obras para aprender interpelan al espectador, para que este contemple con la razón y no con la emoción, cree hipótesis, analice realidades, proponga acciones de transformación, y sobre todo, contraste opiniones. De ahí que en sus últimos años afirmara que había dado un paso más adelante, al denominar su teatro como dialéctico.

¹⁰ Figura retórica que consiste en agregar palabras a modo de repetición, que no son necesarias, con el fin de resaltar una idea o concepto.

¹¹ Concepto acuñado por Augusto Boal, para definir el tránsito de un espectador contemplativo, a un contemplador activo, que ve para participar. Se amplía en término en el apartado “El teatro del oprimido: Ver para actuar en la escena y en la vida”, del presente Marco Teórico.

Aunque Brecht fue quien desarrolló con mayor eficacia el género didáctico, otros autores, como Döblin, abordaron propuestas similares. Sin embargo, muchos años atrás, en el siglo XVI, existió todo un movimiento escénico que tenía un objetivo educativo: el teatro medieval. Las expresiones escénicas de la época, como los auto sacramentales, el drama litúrgico, el teatro religioso y alegórico, pretendían enseñar conceptos morales en términos religiosos, radicalmente diferentes a los establecidos en la sociedad de la época. Con respecto a los conceptos de obra didáctica que se han presentado en este apartado, efectivamente eran obras que contrastaban maneras de pensar, y exponían tesis específicas para modificar creencias y acciones culturales. Aunque los auto sacramentales “se utilizaron con efectos de manipulación y dominación ideológica y cultural” (Lara, 2012, p.80), en términos conceptuales eran obras eminentemente didácticas.

Sobre el segundo aspecto, es importante destacar que las *obras para aprender* tienen un efecto tanto en los intérpretes como en los espectadores. Sobre los espectadores ha quedado claro el argumento, pero es fundamental mencionar que los intérpretes también se ven interpelados por las tesis expuestas y los contenidos enseñados en las obras. Los intérpretes también aprenden.

Se enfatiza esta cuestión, porque es el centro del objetivo general del presente proyecto. Cuando se establece como propósito *propiciar escenarios de reflexión*, se incluye no solamente a quienes, desde el asiento del recinto teatral, aprenden sobre un tema específico, sino a quienes participan del proceso creativo de la obra. Para el caso del presente proyecto, el profesor de teatro que aplica el dispositivo pedagógico para la creación, y la comunidad que produce la obra. Los contenidos, tanto teatrales como axiológicos, son enseñados y aprendidos primero por los sujetos creadores, y luego por los espectadores de la creación.

De nuevo, el aspecto social es determinante, dado que la obra didáctica se apoya en una visión absolutamente colectiva del conocimiento. Considérese lo siguiente:

La función del género didáctico no es simplemente enseñar; sus fines van más allá de la pedagogía, del simple propósito de aportar conocimientos (...). La obra didáctica no va dirigida a la inteligencia natural ni al desconocimiento del espectador; se dirige ya al entendimiento, a un índice intelectual socialmente determinado, a la conveniencia de orden público, y a la razón desarrollada de la colectividad. (Rivera, 1993, p.138).

Rivera enfatiza en que la obra didáctica se dirige a un índice intelectual socialmente determinado. Muy en términos de los códigos culturales de Giroux en sus planteamientos de la *Pedagogía de la Frontera* (un sistema de creencias). No es sólo enseñar, es revolucionar a la colectividad, llevar al espectador a tomar conciencia de un problema social.

Por esta concepción teórica de la obra didáctica, es que el dispositivo pedagógico para la creación que en este proyecto se consolida, no abre la puerta a cualquier tipo de lenguaje artístico. Es imperativo que sea una guía para la creación de obras didácticas exclusivamente, porque su naturaleza enfatiza en el impacto social en torno a temas específicos. Es entonces el dispositivo versátil, en tanto se puede usar en diversos escenarios educativos y sobre cualquier tema (la obra didáctica lo permite, no así la tragedia¹², por ejemplo), pero excluyente porque el resultado creativo debe cumplir con alguno de los dos esquemas posibles de este género:

1. Una tesis comprobada.
2. Una tesis y una antítesis que arrojan una síntesis.

Con respecto al desarrollo de la obra didáctica, esta puede ser también de dos tipos: de desarrollo temático y de desarrollo anecdótico. Al primero lo conforman los conceptos, al segundo los sucesos. En la obra de desarrollo temático la anécdota a penas se cuenta, no se narran acciones consecutivas, sino que sirven de pretexto para enfatizar el tema, como en *Juegos de masacre* (1974) de Ionesco. La obra de desarrollo anecdótico tiene similitudes con el melodrama, en tanto sigue una línea narrativa concreta. Un ejemplo de ella es *El alma buena de Se-Chuan* de Bertolt Brecht (1943).

Las formas de desarrollo temático que suceden en la obra didáctica son múltiples, pero Rivera las agrupa en cinco. Para este proyecto, basta reconocer sólo una de ellas: “Reunir múltiples anécdotas distintas cuyo tema en todas sea la única relación entre sí, para conformar una tesis” (Rivera, 1993, p.151). La obra de Ionesco, *Juegos de masacre* (1974) sigue siendo un excelente ejemplo para este tipo.

¹² Género dramático que expone, testimonia y reafirma las características del ser humano, a través de la presentación de los conflictos del hombre con los dioses (Rivera, 1993).

Digo que la obra de desarrollo temático es la pertinente, dado el objetivo del proyecto, al que constantemente recurro durante la redacción del presente documento: Propiciar escenarios de reflexión en comunidades. En tanto el enfoque está pensado para la colectividad, la conformación de una tesis a partir de las anécdotas individuales es la mejor opción. Sin embargo, la obra de desarrollo anecdótico también puede ser un camino.

Las anteriores definiciones dejan claro que la obra didáctica busca una interpelación directa a la razón el espectador, pero también a su moral o a su fe. Todas aquellas preconcepciones, creencias, tabúes, o códigos descritos en el desarrollo del concepto de *Pedagogía de Frontera*, abarcan también la esfera moral y ética de los sujetos. Lo que se busca con la obra didáctica es que las comunidades reflexionen sobre esas creencias y las analicen desde la razón, para transformarlas. Su objetivo va más allá del simple hecho de exponer y/o enseñar una tesis. La presente investigación entiende la representación misma como un escenario educativo en el que se llevan a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, cuya exposición busca que el espectador, no solamente adopte una posición a partir de su análisis, sino que proponga acciones de transformación concretas en su contexto, a partir de lo aprendido en la obra. Es decir, se espera que el espectador actúe también. En términos de Augusto Boal (1974), que pasen de ser espectadores, a ser espect-actores.

El Teatro del Oprimido: Ver para Actuar en La Escena y en la Vida

El *Teatro del Oprimido* es una teoría, técnica y estética desarrollada por Augusto Boal durante su exilio político entre los años 1971 y 1986 en Argentina y Perú. El objetivo del *Teatro del Oprimido* es “utilizar el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales” (Motos, 2017, p.3).

Aunque los procesos creativos que se llevan a cabo en la presente investigación parten de sucesos subjetivos y concretos de individuos particulares, las experiencias de vida representan la materialización de problemas sociales más grandes. Por esta razón, los planteamientos de Augusto Boal en el teatro del oprimido, son fundamentales para la aplicación del dispositivo para la creación de obras didácticas, ya que el objetivo del teatro del oprimido es que el espectador proponga acciones para afectar su contexto. Estas ideas son coherentes con las expuestas en los

apartados anteriores: *La Pedagogía Crítica* de Freire, el *Teatro Dialéctico* de Brecht y la *Obra Didáctica* como género dramático.

El proyecto no busca simplemente la enunciación de un sujeto en la presentación de una obra, ni la mera enseñanza de aspectos concretos a través de la exposición de una tesis en la pieza didáctica. El fin último es afectar al espectador, para que este decida, luego de un análisis crítico, afectar el contexto. En palabras de Augusto Boal (1980): “(...) el espect-actor ve para actuar en la escena, y en la vida”.

En ese sentido, el *Teatro del Oprimido* tiene unas implicaciones pedagógicas, sociales y culturales muy importantes, que son necesarias para la implementación del presente proyecto de investigación. Las obras teatrales en el *Teatro del Oprimido* son construidas por los participantes, “a partir de hechos reales y problemas típicos de una comunidad, tales como la discriminación, los prejuicios, la violencia, la intolerancia, entre otros” (Motos, 2017, p.3). El presente proyecto particulariza esos *hechos reales*, al indagar en hechos concretos y problemas típicos de un individuo en particular, con el fin de validar y darle voz a su experiencia, en relación con su contexto. Pero de fondo, el análisis es el mismo.

El *Teatro del Oprimido* es un campo de acción que busca proponer soluciones de cambio ante la opresión que sufren los individuos y las comunidades por parte de los opresores. Se pretende que los participantes reflexionen sobre las relaciones de poder, mediante la representación de historias entre opresores y oprimidos, en las que el público asiste, contempla, pero también participa. Dada su naturaleza, es un referente teórico fundamental que apoya la presente investigación. La diferencia es que, en este proyecto, el objetivo es propiciar escenarios de reflexión que cuestionen y analicen aspectos concretos, que no necesariamente están ligados a la opresión que ejercen sujetos opresores, sino que se dan como resultado de la ignorancia, por parte, no de una clase opresora, sino de un entorno opresor.

Boal propone el *Teatro del Oprimido* durante su exilio, para “otorgar la palabra a las clases oprimidas y a todos aquellos quienes son oprimidos en el interior de éstas” (Motos, 2017, p.2). Valga la redundancia, Boal reconoce que en la sociedad hay una clase oprimida por una opresora, y las técnicas dramáticas son un instrumento eficaz para que el oprimido se libere de esa opresión. Pero el dispositivo pedagógico para la creación que este proyecto propone, busca

visibilizar violencias que se producen, no por parte de una clase opresora privilegiada consciente de ello, sino por un *entorno opresor*. Entiéndase el término como un grupo de personas que, debido a su desconocimiento en torno a temas específicos, hacen daño a sujetos, oprimen. Por ejemplo, una familia que cree que los psicólogos son para los “locos” puede ser un entorno opresor para una persona que padece algún tipo de trastorno mental, ya que esas creencias son violentas para el sujeto, y pueden evitar que tome decisiones concretas para modificar su realidad. Un grupo de trabajo en el que todavía se crea que las personas que viven con el virus del VIH son un peligro para la sociedad puede ser un entorno opresor para un seropositivo¹³, que evitará que su diagnóstico sea conocido para no ser discriminado. Un entorno laboral en el que se cree que discapacidad es sinónimo de enfermedad, es un entorno opresor para una persona en condición de discapacidad, que se ve limitada porque socialmente se cree que son incapaces de realizar tareas específicas.

Cuando ese desconocimiento no es individual, sino generalizado, tiene el potencial de establecerse como paradigma cultural, y es ahí, donde la propuesta de transformación social mediada por ese cambio de paradigma a través de la representación (un sujeto haciéndose teatro), constituye un mecanismo para educar a la sociedad (una comunidad en su contexto). He ahí la importancia de obtener la trama de la obra didáctica de la experiencia de vida de un sujeto; para validar su experiencia e identificar aquellos aspectos violentos que se presentan por parte de un entorno opresor. De esta manera se abre paso al último concepto teórico de esta categoría: la autoficción.

Autoficción: Una Ingeniería del Yo

Hacerse escena. Contarse, construirse y narrarse. Eso es precisamente lo que Sergio Blanco denomina autoficción. Aunque Sergio es el dramaturgo franco uruguayo que escribió el libro sobre autoficción, en el preludio reconoce que el término es un neologismo acuñado en los años 70 por Serge Doubrovsky para designar su novela *Fils* (Blanco, 2018). En este género hay una fusión entre los aspectos autobiográficos y los aspectos ficcionales. Básicamente, la autoficción consiste en volver el trauma, la vida personal del autor, la trama de una obra de teatro. De

¹³ Persona que tiene anticuerpos detectables contra el VIH.

manera profunda, ello implica unos procesos personales importantes, en los que el autor debe reconocer su subjetividad y expresarla de manera generosa.

El término autoficción, en principio, determina el título de este trabajo de grado. Hacerte-atro, como un juego de palabras que sugiere hacerte tú mismo en escena, *teatralizarte*. La autoficción es el “lado oscuro” de la autobiografía. “En la autoficción hay un pacto de mentira” (Blanco, 2018, p.22). Para Sergio, la autoficción tiene la necesidad de encontrar a los otros. A pesar de que es un trabajo centrado en el yo, tiene por objetivo siempre, al otro. Si el fin está en el otro, entonces hay un vínculo concreto entre la autoficción y la obra didáctica.

En este proyecto, es importante introducir una especie de variación del concepto de autoficción, coherente con la noción de colectividad descrita en el apartado de la obra didáctica como género dramático, en concordancia con los planteamientos de la *Pedagogía de la Frontera: El concepto de autoficción colectiva*.

El concepto es extraído de una investigación realizada por Anahi Rocío Pochettino denominada *Construcción colectiva de la autoficción en la narrativa argentina reciente* (2009). En ella, las autoficciones se definen como no cerradas ni unívocas, sino habitadas permanentemente por otro, como formas de un yo expuesto a la tensión de una respuesta, de la autoficción ajena.

Esta perspectiva de la autoficción, casi inexistente en el mundo de los trabajos creativos, considera al otro como parte de la autoficción propia, establece lo autobiográfico en términos comunitarios y le da a la creación un carácter colectivo en la literatura particular. Incluso, el trabajo realizado con la obra *Los gritos del silencio*, careció de este elemento, en tanto esa obra fue un monólogo. Sin embargo, la autoficción colectiva representa una característica del *Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico*. Ya no es solamente la vida individual en escena, sino el “nosotros”. La unificación de las biografías en torno a un mismo tema, para la creación de una obra didáctica que eduque a la comunidad.

Es importante entender que, en este proyecto, la autoficción no se considera un género dramático, sino un vehículo por medio del cual el profesor de teatro y la comunidad participante, recogen los ingredientes y los insumos para la creación de la obra. El dispositivo pedagógico

para la creación no produce autoficciones, sino obras didácticas basadas en la vida de un sujeto, quien a través de un pacto de mentira, se ficcionaliza.

En ese sentido, la autoficción se entiende no como una estética, forma, lenguaje o género, sino como una metodología. No se trata de escribir autoficciones, sino de recurrir al “decálogo de un intento de autoficción” (Blanco, 2018, p.53), para la narración del “yo” o el “nosotros”, con el fin de obtener el insumo biográfico, temático y/o anecdótico para la obra didáctica. Sergio Blanco sugiere que la autoficción implica procesos de conversión, de traición, de confesión, e incluso de expiación. Todos ellos, como recursos que pueden ser usados dependiendo del proceso de creación, del sujeto o sujetos, del contexto y de la comunidad. Por ejemplo, para el proceso de creación de la obra *Los Gritos del Silencio*, la confesión y la sanación fueron fundamentales, pero para otro tipo de proceso, sobre otro tema y con otra comunidad, muy probablemente otros mecanismos de la autoficción sean más pertinentes y efectivos.

Dicho todo esto, resta definir el marco conceptual de la última categoría: lo investigativo.

Lo Investigativo: Una Característica del Profesor de Teatro

Ya se ha mencionado que el profesor de teatro, en un ejercicio pedagógico con las características que definen este proyecto, debe ser un investigador. Pero más allá de que la razón sea la comprensión de la realidad de la población con la que trabajará en pro de la construcción de nuevos conocimientos, el elemento investigativo aparece porque la creación se considera un proceso de investigación en sí misma. Por ende, se amplía esta categoría desde las definiciones de lo que se conoce como investigación creación.

La Investigación Creación Como Práctica del Docente de Teatro

En términos generales, la investigación creación es un modelo cuyas prácticas investigativas vinculan la creación con la construcción de conocimiento. Dicho conocimiento puede abarcar diferentes espectros (académico, cultural, político, social, científico, artístico). Es un modelo de generación de conocimiento que se encuentra cercano a las prácticas creativas (Ballesteros y Beltrán, 2018).

La investigación creación no implica un orden o jerarquía entre sus términos, sino que plantea un sin fin de posibilidades de interacción entre lo creativo y lo investigativo. En la investigación

creación se generan nuevos conocimientos a partir de la creación de nuevos productos de valor estético. Sin embargo, es posible determinar una suerte de rutas de acción que se pueden llevar a cabo en ella. Incluso se podría afirmar que la ausencia de orden y métodos es, per sé, la metodología de la investigación creación. Sin embargo, con el objetivo de comprender los términos de la investigación creación, se enuncian dos de los caminos que pueden tomarse como punto de partida en el desarrollo de un proyecto de investigación creación.

1. De la pregunta a la construcción de un conocimiento generalizado: En la investigación creación, se puede partir del planteamiento de una pregunta cuya respuesta, mediada por un proceso de creación, conduzca a la construcción de un conocimiento generalizado.

2. De la producción de obra o experiencia estética a la pregunta de investigación: Otro camino igualmente válido para llevar a cabo un proyecto de investigación creación, sería partir de la producción de un objeto estético cuyo proceso y desarrollo desemboque en una pregunta de investigación que produzca conocimiento.

Además, otros aspectos metodológicos importantes dentro de la investigación creación, tienen que ver con el lugar de la teoría y la conceptualización dentro de su desarrollo. En la investigación creación, la teoría no es un elemento ajeno a los productos. Lo conceptual se pone al servicio de la creación, la soporta, la determina. Por esta razón, en la investigación creación, el producto creativo requiere un soporte técnico que lo fundamenta.

Apropiación Social del Conocimiento

Como parte del planteamiento de la investigación creación, se enuncia como un elemento importante la apropiación social del conocimiento, por las razones que a continuación se exponen.

En primer lugar, es importante tener claro que esta apropiación social dentro de la investigación creación se da en términos de lo sensible. En ella, la validación del conocimiento producido se da a través de la experiencia de interacción estética con la obra a través de los sentidos. Esa interacción es la que dará lugar a una reflexión posterior. Por esta razón, uno de los elementos centrales dentro de la investigación creación es el lugar de la empatía (Ministerio de ciencia, tecnología e innovación, 2020).

La apropiación social del conocimiento en la investigación creación, es un elemento fundamental, porque aumenta la posibilidad de producir transformaciones sociales. “Una vez las obras, objetos o eventos se insertan en un entorno cultural, son tomados como punto de partida para nuevas creaciones. Su impacto se multiplica” (Ministerio de ciencia, tecnología e innovación, 2020, p.16).

Para que las obras logren este impacto y se constituyan como un referente de nuevos procesos, es importante que el planteamiento del producto estético esté ampliamente fundamentado en un piso teórico y conceptual, tanto en términos de lo artístico, como en términos de lo científico-social-académico (según la naturaleza de la temática abordada). Esta comunicación puede tener naturaleza distinta dependiendo de la temática a tratar y de los intereses del grupo creador. Podría enfocarse en términos de avances científicos cuya ignorancia genera discriminación, en términos de estigmas sociales, o en términos incluso socioeconómicos.

Por ejemplo, para el caso de la obra *Los Gritos del Silencio*, el creador es un sujeto que sufrió de depresión, y su interés fue eliminar el tabú que existe alrededor de la toma de la medicación psiquiátrica. Bajo ninguna circunstancia, el producto estético podía comunicar o entregar mensajes erróneos no fundamentados a la sociedad (grupo de personas que ven la obra). Para ello, fue imprescindible que el objeto estético tuviera soportes conceptuales reales, en ese caso de índole científico, que permitieran afirmar con seguridad, que los medicamentos antidepresivos no generan dependencia de por vida. Y allí hay necesariamente un proceso de investigación.

Pensemos en un segundo ejemplo: un grupo de personas cuyo objetivo es exponer las características de una persona con Trastorno del Espectro Autista, y su manera de relacionarse con las personas. En este proceso, será imprescindible que el grupo creador soporte teórica e incluso científicamente las características de las personas con Trastorno del Espectro Autista, y validen aquellos gestos cotidianos que las personas tienen cuando se relacionan con ellos. Esto fue precisamente lo que se tuvo que hacer en el proceso de creación de la obra *El Problema del Mayor Domado*¹⁴, en la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina. El desarrollo de este proceso creativo se describe a detalle en el apartado metodológico. Por ahora, es necesario entender que estos procesos de investigación previos o simultáneos a la creación son importantes

¹⁴ Obra de teatro sobre el autismo, escrita por el autor de este proyecto, en el marco de la implementación del proceso de investigación en la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina. Ver Anexo 2 y Anexo 6.

para evitar crear una imagen del mundo generalizada condicionada por la imposición de imágenes falseadas de una vivencia personal.

Los ejemplos anteriormente mencionados, muestran que no es pertinente diseñar una metodología para la creación desde la noción tradicional de metodología, sino que se necesita una propuesta cuya diferencia sea precisamente esa: la indefinición. Por esta razón se propone la construcción de un dispositivo.

El Dispositivo: Una Propuesta que Orienta la Incertidumbre

En tanto la presente investigación diseña un dispositivo para la creación de obras didácticas autoficcionales, es imperativo definir aquello que se entiende por dispositivo. Para ello, se toman como referentes principales las definiciones de Claudia Salazar, en *Dispositivos: máquinas de visibilidad* (2004). Se presenta una primera definición como punto de partida: “La noción de dispositivo se inscribe en el ámbito de la metodología, sin referirla a una serie de procedimientos secuenciados que puedan repetirse, ni que ofrezcan garantía del camino que se dirige hacia un lugar preciso” (Salazar, 2004, p. 295).

La anterior definición, establece dos características fundamentales del dispositivo: Dirige, orienta y/o guía un camino, pero sin definir una serie de pasos secuenciados. El dispositivo propone una serie de estrategias para la construcción de saberes, y en él se definen una serie de principios cuya aplicación puede variar dependiendo del caso. El dispositivo orienta sin trazar un único camino, sin garantizar resultados específicos; el dispositivo guía la incertidumbre.

Pero hay una tercera característica de la noción de dispositivo que es especialmente importante para este proyecto. “El dispositivo supone la creación colectiva de los saberes en cuestión, porque introduce una iniciativa de reflexión posible para los actores sociales con quienes trabaja” (Salazar, 2004, p. 297). Este es precisamente el objetivo general del proyecto: Propiciar escenarios de reflexión en comunidades.

La noción de dispositivo de Salazar, establece una serie de pilares que son la base para la construcción del dispositivo pedagógico para la creación de obras mediadas por la autoficción. Se describen a continuación:

1. Hacer visible: “El dispositivo propone horizontes posibles para lo social, dado que coloca cierta escena frente a la mirada de los otros” (Salazar, 2004, p.294), para que dicha exposición los convoque a la intervención (modificación, como en la pedagogía de la frontera).

2. Apertura de espacios de diálogo: “Un dispositivo de investigación, es la acción de articular un conjunto de estrategias de reflexión (...) y constituye fundamentalmente el intento de apertura de espacios de diálogo” (Salazar, 2004, p.295). Este principio es importante en el proyecto, dado que debe estar presente en todos los procesos creativos, para que la creación de la obra didáctica posibilite el espacio de reflexión en la comunidad, alrededor de su propia realidad y experiencia.

3. Producción de material: “Los dispositivos tienen la intención de producir material discursivo, con máxima densidad de contenido y expresividad, y con la participación activa de los sujetos” (Salazar, 2004, p. 295). Para el caso del presente proyecto, el material producido es una obra didáctica producto de la vida de los sujetos. Es un material coherente con la noción de dispositivo, dado que, como se mencionó en el apartado teórico *Lo creativo*, la obra didáctica como género dramático expone siempre un discurso (tesis) del autor.

Ahora bien, según Salazar, el dispositivo solo puede comprenderse como una producción local, arraigada a condiciones específicas (Salazar, 2004). Ello implica que la definición de los contenidos, la duración, las formas de participación, entre otros aspectos metodológicos, dependen de la comunidad.

4. Producción de memoria, aprendizaje y creación: “La potencia del dispositivo se halla en su capacidad para dar lugar, tanto a la expresión densa de la experiencia de los sujetos, como a una modalidad particular de su propia reflexión sobre la misma” (Salazar, 2004, p. 296). Si los sujetos reflexionan sobre su realidad, y de allí se produce un material, dicho material es en esencia una memoria. La creación no solamente es una obra de teatro, sino un hecho histórico que registra un aprendizaje específico para la comunidad.

Para finalizar este apartado, se cita un argumento de Salazar (2004) que, si se analiza cuidadosamente, contiene la esencia del proyecto de investigación:

No es el investigador quien produce un saber sobre los sujetos de su investigación, sino es la interacción entre él mismo y los sujetos, y de los sujetos entre sí, en el marco del

dispositivo, quienes producen un saber sobre sí mismos que ilumina ámbitos de la realidad social a la que están interrogando. (p. 297).

La anterior descripción, ubica al dispositivo como el instrumento por medio del cual la población reflexiona sobre su propia realidad y produce un saber sobre ella, sobre su historia vivida, para proponer una estrategia para la acción (la obra didáctica), y de esta manera incidir sobre ella. Esta descripción encarna, de nuevo, el objetivo general del proyecto. Los anteriores principios fueron extraídos de la noción de dispositivo de la autora citada. Sirven de guía para el diseño del dispositivo pedagógico que se construye en la fase de implementación de este proyecto.

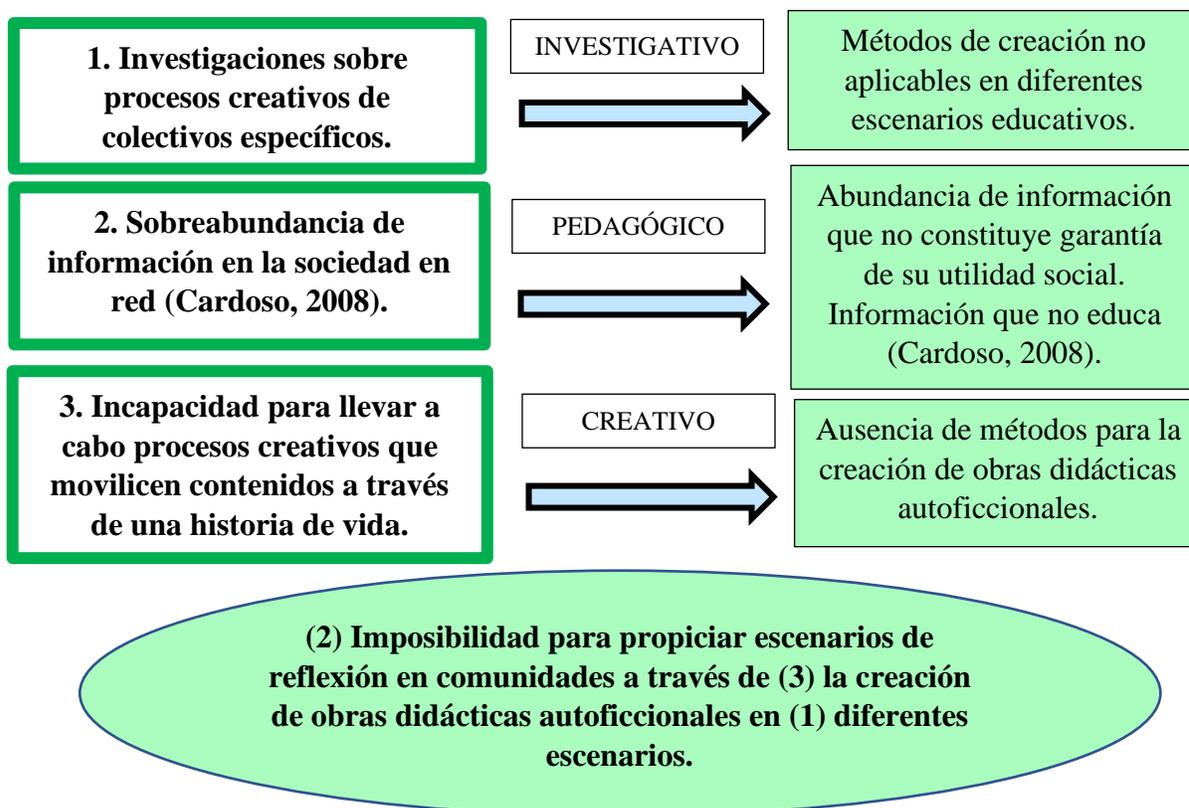
2. Marco Metodológico

El presente capítulo desarrolla la propuesta metodológica para resolver la pregunta de investigación planteada: ¿Cómo propiciar escenarios de reflexión en dos comunidades a través de la creación de obras didácticas mediadas por la autoficción? Para resolver esta pregunta se traza como objetivo general propiciar escenarios de reflexión en dos comunidades a través de la creación de obras didácticas mediadas por la autoficción. Este apartado metodológico está estructurado en dos partes: la primera, expone el planteamiento del problema; la segunda, presenta la ruta metodológica propuesta para el cumplimiento de los objetivos y da cuenta del desarrollo de las dos primeras fases de dicha propuesta.

Planteamiento del Problema

A continuación, la relación entre causas y efectos que conducen a la identificación del problema:

Figura 4: Ruta de problemas.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

En la anterior figura se visibiliza la correspondencia que existe entre las tres causas identificadas y sus efectos directos, en torno a la dificultad para generar espacios de reflexión de las realidades sociales en comunidades.

La primera causa corresponde a que las investigaciones que se han realizado respecto a métodos de creación (Componentes de la creación teatral en el colectivo teatral Luz de Luna, 2014; Victus La Memoria, 2016; Los Maclowndo Tales, 2021), están fundamentalmente centradas en la identificación de prácticas artísticas absolutamente situadas. Si bien es importante que los grupos de teatro reconozcan y sistematicen sus procesos en aras de formar una identidad en su proceder, este campo de conocimiento necesita métodos versátiles, que sean susceptibles de ser aplicados en diferentes espacios de formación, escenarios educativos, comunidades y colectivos.

No se desconoce la realidad de que cada proceso creativo es diferente y constituye quizás, un método propio. Más bien, se considera necesario diseñar mecanismos y rutas metodológicas flexibles, que posibiliten al profesor de artes escénicas una guía para la dirección de procesos de creación en cualquier escenario y sobre cualquier tema, en los que los creadores puedan exponer sus subjetividades, y en los que la comunidad aprenda y se acerque, por medio de la reflexión y el diálogo, a sus propias realidades.

Se reconoce la necesidad de realizar otras investigaciones que den lugar a reflexiones de índole didáctico, dado que esta investigación otorga a la representación teatral el estatuto de escenario educativo, en el que se movilizan contenidos específicos. Si la representación es una oportunidad para enseñar, entonces esta enseñanza debe estar determinada por un proceso de *trasposición didáctica*¹⁵ (Chevallard, 1985), en el que los autores identifican aspectos de su experiencia de vida, y los transforman en contenidos susceptibles de ser enseñados a la sociedad.

El hecho teatral es un texto que se “escribe” en un espacio con acciones. Un texto que está construido por un conjunto complejo de signos pertenecientes a diferentes códigos, que se organizan con intencionalidad artístico-expresiva, para provocar en el espectador la

¹⁵ Concepto acuñado por Yves Chevallard para nombrar el trabajo que transforma un objeto de saber en un objeto de enseñanza.

percepción de un mensaje único que llega desde diferentes planos (Trozzo; Sampedro, 2003, p.19).

La anterior definición, menciona que los signos del hecho teatral son organizados en la representación con una intencionalidad. La toma de decisiones creativas (en cuanto al contenido de una obra, su estética, su poética), materializan los intereses del autor. Si estas decisiones están influenciadas por la intención de convertir la experiencia de vida en un contenido enseñable, entonces es necesario proponer una ruta pedagógica en la que la obra es un medio didáctico. No se encuentra esta noción de lo didáctico en otras investigaciones sobre métodos de creación.

La segunda causa reconoce que estamos inmersos en una sociedad informacional, que es “correlativa a una reestructuración del capitalismo” (Cardoso, 2008, p.58). Una de las características de esta reestructuración es la globalización de las principales actividades económicas, que solo es posible a través de la apropiación de las tecnologías de la información. El efecto asociado a este fenómeno en la *Figura 4*, señala que la abundancia de información no constituye una garantía de su utilidad social, dado que este despliegue de información es “la fuente principal de productividad y de poder en una sociedad informacional” (Cardoso, 2008, p.60).

Gustavo Cardoso, en su libro *Los medios de comunicación en la sociedad en red* (2008), señala que la era de la información vive profundas contradicciones, debido a que en el último tiempo ha sido el inductor de todo el despliegue de la información a través de la red, pero ahora es víctima de ese mismo efecto. El sistema está colapsado de información que nadie controla, y que necesita de un “*filtro*” para ser correctamente interpretada. Hace falta tener los conocimientos necesarios para poder actuar como filtro de información, saber distinguir y seleccionar, o el acceso a toda esa información será inútil (Cardoso, 2008).

Es precisamente esa abundancia de información que caracteriza las sociedades informacionales, y la ausencia de un “*filtro*” adecuado para su interpretación, lo que constituye un obstáculo para la construcción de un conocimiento que impacte a la sociedad en términos de lo ético, lo político y lo cultural. Entiéndase el término *filtro*, como el conjunto de conocimientos previos y herramientas cognitivas que debería tener un individuo para transformar la información en un conocimiento útil para sí mismo. Dice Morin: “El problema del conocimiento es hoy uno

de los principales problemas de los estados democráticos. Aunque el mundo actual esté inundado de información, el conocimiento no guarda la misma relación con esa difusión” (Morin, 1994, citado por Cardoso, 2008, p.141). Si a esta realidad, se le añaden las problemáticas de distinta naturaleza que hoy afectan a las sociedades (la salud mental, la convivencia, la discriminación, el racismo), entonces es imposible notar cambios en las acciones cotidianas que sostienen esos problemas, porque hay muchos individuos inundados de información, que no tienen las herramientas para transformarla en conocimientos útiles, en aras de proponer acciones de transformación social. Hay un problema de información que no es conocimiento, que repercute en la vida diaria de las personas.

Considerar la representación teatral como un escenario educativo es una alternativa pertinente para atender esta situación, ya que entender el hecho teatral como el *filtro* que menciona Cardoso, permitirá que las comunidades reinterpreten sus vivencias y las transformen, ya no en información masiva, sino en un conocimiento específico susceptible de ser enseñado a otros. Hablar de la reinterpretación de las vivencias implica ser conscientes de la estructura de valores morales que caracterizan un contexto, y que en la práctica se configuran como un *entorno opresor*. No se trata simplemente de transformar la información en conocimiento útil. De fondo, el tránsito requiere la trasmutación de paradigmas morales, que hoy en día siguen presentes, y que oprimen. El problema del asunto, es que las creencias individuales en conjunto, constituyen inevitablemente un sistema de creencias o imaginarios colectivos, cuya aceptación social es tal que desencadenan acciones violentas igual de peligrosas que las de una clase opresora.

El escenario de reflexión se propone a través de la creación de obras didácticas mediadas por la autoficción. ¿Por qué autoficción? Porque es en la vida de las personas que se pueden observar las consecuencias de los problemas sociales. Por esta razón es necesario crear obras didácticas a partir de historias de vida. Esta necesidad conduce inevitablemente a un asunto metodológico: ¿cómo crear estas obras?

Pues bien, la tercera causa de la *Figura 4*, expone la incapacidad para llevar a cabo procesos creativos que movilicen contenidos a través de una historia de vida, a partir del proceso de creación y representación de la obra *Los Gritos del Silencio* en el Colegio El Escorial, ubicado en la localidad de Engativá en Bogotá. Esta obra fue escrita entre los meses de septiembre y

diciembre del año 2018, y fue registrada en la Dirección Nacional de Derechos de Autor en febrero del 2020. La representación de la obra propició un espacio de reflexión en el público asistente, quienes expresaron haber transformado la manera de entender la depresión al finalizar la función. En el foro que se llevó a cabo al final de la presentación, los asistentes manifestaron haber aprendido, por lo menos en términos generales, las características de la depresión psicótica como enfermedad, sus síntomas, y la manera en cómo se puede ayudar a las personas que la padecen. Este hallazgo es determinante, porque allí la representación misma se constituyó como un escenario educativo en donde la obra fue un material didáctico para la enseñanza, en ese caso, de la depresión psicótica.

En dicho proceso, la creación fue un medio para visibilizar una problemática específica (la depresión), y para “educar a la sociedad” (evidentemente en sentido reducido, a la comunidad educativa), acerca de la depresión. La experiencia del autor no es un asunto aislado de un problema de índole social. No se trata simplemente de visibilizar la vivencia de una persona, sino más bien de analizar cómo esa vivencia materializa un problema más grande que involucra a la sociedad.

En Colombia, en el año 2018 (momento en el que se escribe la obra *Los Gritos del Silencio*), el 51,3% del territorio nacional tenía una tasa de mortalidad por suicidio por encima de la nacional, según el Boletín de Salud Mental de la Subdirección de Enfermedades no Transmisibles del Ministerio de Salud de Colombia (2018). La tasa de intento de suicidio más actual para ese momento, registrada en el Sistema Integral de Información de la Protección Social (SISPRO), reportaba un total de “1.987 casos de intentos de suicidio, con una tasa de 4,12 por cada 100.000 habitantes” (MINSALUD, 2018, p.9).

Las anteriores cifras muestran los índices de salud mental en Colombia para el momento de la escritura y la presentación de la obra *Los Gritos del Silencio*. Sin embargo, es importante señalar que estas cifras tuvieron un aumento luego de la pandemia por COVID-19. Las muertes por lesiones autoinfligidas y por suicidio ampliado¹⁶, tuvieron un “aumento en el número total de casos presentados entre el primer trimestre de 2020 y el primer trimestre de 2021, hecho que generó un aumento en la tasa de suicidio a nivel nacional” (DANE, 2021, p.39).

¹⁶ Evento trágico en el que una persona termina con la vida de un ser querido y después se suicida (Montagud, 2020).

Los anteriores estudios permiten concluir que, si bien la obra *Los Gritos del Silencio*, reconoce la subjetividad del autor y la usa como detonador para la creación de una obra didáctica que impacte a la comunidad, en términos del tabú que existe sobre las enfermedades mentales, la obra es también el reflejo o la materialización de las consecuencias de un problema de salud pública latente, y que se agudiza en el país.

Al haber sometido a la institución a una obra de teatro con un contenido pedagógico tan potente, se intentaron llevar a cabo otras creaciones similares, para movilizar contenidos específicos de convivencia, medio ambiente y violencia escolar, pero no fue posible realizar dichos procesos con el mismo impacto. A continuación, se exponen los factores que obstaculizaron el desarrollo de otros procesos creativos similares.

1. El detonador de la creación, un asunto pedagógico: Se entiende como detonador creativo, aquel aspecto que origina una idea poética. El detonador de la creación de la obra *Los Gritos del Silencio* fue radicalmente diferente al detonador de las otras obras didácticas que se quisieron montar. El primero partió de una historia de vida, mientras que el segundo tuvo su origen en los temas que la institución consideró relevantes. Reconocer este aspecto es fundamental, porque justifica la inclusión de la autoficción como el elemento central del proceso de creación de la obra didáctica, para propiciar un escenario de reflexión en la comunidad.

En el primer proceso, la historia de vida fue lo que condujo al tratamiento del problema (la depresión). En cambio, en los procesos siguientes, se comenzó estipulando el problema (medio ambiente y violencia escolar), para luego preguntar como éste incide en la vida de los estudiantes. Allí hay una diferencia de fondo en la manera de orientar pedagógicamente el proceso. Esta vuelta en la ruta pedagógica no permitió que los autores se sintieran realmente identificados con el proceso creativo.

2. El tema de la obra en relación con el contexto, un asunto didáctico: Este factor también fue determinante para que los procesos creativos posteriores no tuvieran el mismo impacto en la comunidad. No es que no sea importante hablar del medio ambiente en el contexto escolar. Más bien, el no identificar una relación de afectación directa entre el tema y el contexto de los estudiantes, disminuyó el impacto del proceso, en relación con el interés del público. Pero no solamente fue un problema de interés. De fondo hay un argumento relacionado precisamente con

el asunto de la sobreinformación, que tiene connotaciones de índole didáctico. Para la comunidad educativa, los temas de la obra no atravesaban su vida de manera directa, razón por la cual los contenidos que allí se movilizaban no eran conocimiento, sino más bien información inútil para sus contextos. Al no poder relacionar su experiencia con el tema impuesto por la institución, no se da lugar al proceso de trasposición didáctica durante la creación, en el que los autores (estudiantes) transforman su vivencia en conocimiento enseñable. La obra didáctica en ese caso solo expuso información sobre un tema, pero didácticamente no hubo un proceso de “*filtración*”, que diera lugar a un contenido específico enseñable en la representación, con la vida de los autores como el génesis del conocimiento.

3. La dirección del proceso creativo, un asunto metodológico: La dirección de los procesos creativos posteriores se llevó a cabo por parte de dos docentes de teatro del colegio, que no recibieron ninguna orientación, más allá de “tomar como referencia la obra del coordinador de la institución”. Como el proceso de referencia no estaba sistematizado, no había un plan de aula que orientara a los docentes y permitiera llevar a cabo procesos similares. Los docentes intentaron indagar en la experiencia de los estudiantes y crear una obra a partir de sus narraciones, pero sobre los temas que la institución dispuso. No había herramientas dramáticas, no había lineamientos en torno a la movilización de esos contenidos, y no había interés por parte de los estudiantes porque no estaban hablando de sus vivencias, sino de sus opiniones respecto de un tema impuesto del cual no se sentían parte. Pero todo ello fue el resultado de la ausencia de unas orientaciones metodológicas más precisas, que le permitieran a los docentes dirigir el proceso con mayor efectividad.

Estos intentos fallidos fueron un obstáculo para la dirección de procesos de creación de obras didácticas que posibilitaran espacios de reflexión. También evidenciaron la importancia de que las creaciones de dichas obras didácticas, partan de las vivencias propias y reales de los creadores, ya que es este elemento de la autoficción, el que aporta el impacto que se busca en la comunidad. Métodos de creación de obras didácticas pueden existir, pero si no incluyen este elemento autoficcional, pierden impacto.

La suma de estos aspectos origina la perspectiva problemática de la presente investigación: Estamos en una sociedad que enfrenta diversos problemas sociales, que terminan afectando

comunidades específicas conformadas por *sujetos*. Personas que no tienen herramientas para proponer acciones de transformación social porque están inundadas de sobreinformación inútil que no es conocimiento. La creación y representación de obras de teatro pueden ser una estrategia para generar estos espacios de reflexión, pero no existe una metodología creativo-pedagógica que guíe estos procesos.

Esta caracterización concluye con la pregunta problema: ¿cómo propiciar escenarios de reflexión en dos comunidades a través de la creación de obras didácticas mediadas por la autoficción? A partir de esta pregunta, se presenta la ruta metodológica.

Ruta Metodológica

De acuerdo a la naturaleza de la pregunta y en coherencia con los campos conceptuales desarrollados en el marco teórico, el proyecto se adscribe a la investigación cualitativa.

Investigación Cualitativa

Los intereses del trabajo están estrechamente relacionados al estudio de lo humano y lo social, concretamente a la educación de sujetos críticos en el contexto de la creación y la representación teatral. Desde la perspectiva de la *Pedagogía de la Frontera*, en la que se propone trascender los límites del aula para educar a las comunidades en aspectos estéticos, éticos, culturales y axiológicos, se construye lo subjetivo y lo intersubjetivo (desde una perspectiva relacional) como fuente de conocimiento (Sandoval, 1997).

En el marco del presente proyecto, se entiende la investigación cualitativa según la noción de Strauss (2016):

“Investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones, perspectivas y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre culturas” (Strauss y Corbin, 2016, p.20).

De esta definición, se destaca el componente experiencial, los fenómenos culturales y la vida de la gente, que son elementos que, aunque no obedecen a lógicas cuantificables, son de mucho

interés para la presente investigación, pues es a partir de la experiencia de las comunidades y su relación interactiva, que se propicia el proceso de creación de la obra didáctica para producir la reflexión que se propone como objetivo general. Además, la colectividad y la construcción conjunta de la obra con la población elegida, acerca la investigación al método de Investigación Acción, que no es otra cosa que “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliott, 1993, p.24).

Fases de la Ruta Metodológica

El objetivo general del proyecto es propiciar escenarios de reflexión en dos comunidades a través de la creación de obras didácticas mediadas por la autoficción. El punto central del objetivo es la disposición de esos escenarios, pero el medio para llevarlo a cabo es la creación de obras didácticas autoficcionales. No se pueden gestar otros procesos creativos sin una guía metodológica para llevarlos a cabo. El estudio sobre esa guía, por medio de la cual se lleva a cabo un proceso creativo pedagógico, acerca la investigación al método de *Investigación Acción Pedagógica*. Por esta razón, se proponen tres fases, que están directamente vinculadas, tanto con los objetivos específicos de la investigación, como con las fases de la *Investigación Acción Pedagógica* propuestas por Restrepo (2003). La primera y la segunda fase, encaminadas a la deconstrucción y reconstrucción del medio a través del cual se propician los escenarios de reflexión. La tercera constituye la aplicación del dispositivo en una segunda comunidad.

La *Investigación Acción Pedagógica*, es una de las variantes de la *Investigación Acción*. Es la investigación del maestro sobre su propia práctica para elevar su calidad e incidir en el logro del aprendizaje de sus estudiantes (Restrepo, 2003). En la *Investigación Acción Pedagógica*, el docente es considerado investigador y también participante de la investigación, y la población cumple esos mismos roles, dado que la perspectiva relacional de este método concibe la investigación desde una óptica interactiva. En ese sentido, “la investigación acción pedagógica tiene como fin transformar la práctica pedagógica para mejorarla permanentemente” (Alcarraz, 2012, p.1).

Las fases de la *Investigación Acción Pedagógica* propuestas por Restrepo (2003), son pertinentes de ser aplicadas en esta etapa, en tanto el investigador cuenta con el antecedente de un proceso pedagógico y creativo susceptible de ser deconstruido a partir del análisis de su

práctica y los aportes de los participantes. La reflexión crítica y profunda permite la reconstrucción y enriquecimiento de su práctica, para ser nuevamente aplicada y validar su efectividad.

El método para el desarrollo de las dos primeras fases, que orientan la deconstrucción de la práctica y la reconstrucción del dispositivo pedagógico, es **el desmontaje**. A continuación, se describe ese desarrollo.

Fase I: Deconstrucción de la Práctica Pedagógica.

El primer objetivo específico de la presente investigación es **reconocer los elementos de la metodología empleada en el proceso de creación de la obra Los Gritos del Silencio, a partir de la técnica del desmontaje**. Esta fase está encaminada a delinear la estructura de la práctica pedagógica para identificar los vacíos y los elementos de ineffectividad. Es necesario realizar una observación de los acontecimientos durante la puesta en marcha, para que el análisis de la aplicación del dispositivo desde la mirada del investigador y los aportes de la población, permitan tener una comprensión precisa de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y sus debilidades. En palabras de Restrepo (2003), la comprensión de un saber pedagógico que explique y sustente dicha práctica.

Debido a que el proceso pedagógico y creativo de Los Gritos del Silencio se llevó a cabo durante los años 2018 y 2019, la técnica del desmontaje es útil para el rastreo de los elementos de la metodología empleada en el proceso de creación de la obra. La primera fase del desarrollo metodológico de la investigación, implica identificar esos elementos. Para ello, es necesario entender en qué consiste la técnica del desmontaje.

Esta técnica puede entenderse como un proceso en el que “los creadores pueden expresar las metodologías, hallazgos y problemáticas que atravesaron en un proceso creativo, para analizar las decisiones creativas e identificar las estrategias poéticas empleadas” (Rossetti, 2018, p.68). Estos procesos de búsqueda han sido una práctica investigativa en América Latina, a partir del reconocimiento de un espectador interesado, no solamente en la obra, sino también en los procesos (Rubio, 1991, como se citó en Diéguez, 2010, p.1).

Miguel Rubio, el dramaturgo y profesor peruano director del grupo de teatro Yuyachkani, comenzó a llevar a cabo procesos en los que no sólo presentaban los resultados de las creaciones de su grupo, sino que también compartían procesos de búsqueda, de producción y de investigación, muy relacionados con las demostraciones de trabajo que se hacían en el Odin Teatret¹⁷.

Estas demostraciones generaron poco a poco, procesos escénicos e investigativos en los cuáles se comenzó a usar el término desmontaje (Diéguez, 2010). Incluso, en 1993 se ofreció el X Taller de la EITALC (Escuela Internacional de Teatro de América Latina y el Caribe) en La Habana, alrededor del trabajo de Víctor Varela y el Teatro Obstáculo¹⁸. El taller se convocó bajo ese nombre: desmontaje. Dos años después, en 1995, el taller se presentó en Lima, y el grupo lo convocó bajo el título “Desmontaje: Encuentro con Yuyachkani”.

Es relevante mencionar que el desarrollo de esta primera fase de la propuesta metodológica, se encuentra estrechamente vinculado a dos procesos institucionales: El Énfasis Disciplinar *Procesos de Creación desde las Artes Escénicas* de la LAE, y el *Programa de Movilidad Académica Internacional* de la Universidad Pedagógica Nacional. Estos fueron los espacios en los que se llevó a cabo el desmontaje de la obra. A continuación, se describen estas actividades, y los hallazgos encontrados para cada una.

Actividad 1: Presentación de fragmentos de la obra en el énfasis de creación

El Énfasis de Creación fue el lugar de desarrollo de las tres primeras actividades del desmontaje. La primera actividad fue la presentación de algunas escenas en el énfasis. Estos micro relatos escénicos fueron útiles, ya que permitieron una doble mirada sobre el proceso, una del creador y otra (u otras) del espectador. Dado que la obra fue escrita en el año 2018 y presentada en el año 2019, era necesario que el autor-actor, trajera a la memoria en el hecho mismo de la representación, elementos de la metodología utilizada. A continuación, algunas imágenes de los micro montajes.

¹⁷ Agrupación teatral ubicada en Holstebro, Dinamarca, fundada por el director de teatro italiano Eugenio Barba, en 1964.

¹⁸ Este desmontaje se realizó en torno al proceso de trabajo de Segismundo exmarqués, que en ese entonces era la creación más reciente del Teatro Obstáculo.

Figura 5: Micro relatos escénicos “Los Gritos del Silencio”.



Fuente: Archivo personal del investigador, 2022.

Durante la presentación, los espectadores tenían a la mano hojas en blanco, donde debían registrar todos aquellos hallazgos que les parecieran importantes. Inicialmente, no había una premisa para el registro, se trataba simplemente de consignar todas aquellas impresiones que la escena les suscitara. Es importante destacar que los espectadores de estos micro relatos escénicos eran estudiantes de la LAE, del Énfasis de Creación. Era un público conocedor del campo de las artes, que podía aportar a la identificación de elementos estéticos y metodológicos del proceso de creación. En una sesión posterior a la presentación, se leyeron las notas de los espectadores y se generó un espacio de diálogo dedicado al análisis de las mismas. Esta primera actividad permitió identificar dos elementos metodológicos.

1. La narración: El autor contó fielmente algunos momentos que vivió en medio de las crisis. La obra muestra de manera literal lo que pasó en momentos específicos de la experiencia vivida. Considérese esta nota de una espectadora:

“Me siento profundamente identificada con el relato. Las palabras, los sentimientos que expone el personaje, muchas veces los he sentido yo también”. (Anónimo, 2022).

Para representar los momentos vividos, el autor tuvo que recordar y describir los hechos de la manera más fiel posible. El criterio de elección de uno u otro depende de qué tanto son coherentes en la narración de la obra, y del nivel de impacto que tuvo en la experiencia.

2. Decisiones estéticas: El autor tuvo que encontrar un recurso estético potente que pudiera, ahora sí, representar poéticamente la depresión. En el primer elemento, el autor decide poner en escena, sin muchas modificaciones, situaciones que vivió en medio de la crisis. En este segundo elemento, el autor decide representarlo poéticamente, a través de algún signo escénico. Para el caso de la obra, fue La Sombra. Ese elemento fue reconocido por otro espectador de los micro relatos.

“El uso de la sombra es un recurso potente para representar ese “otro yo” que le habla al actor. Creo que es un elemento estético que deja claro la imposibilidad que tiene el depresivo para controlar sus propios impulsos”. (Anónimo, 2022).

Actividad 2: Entrevistas a los espectadores de la función

La segunda actividad que se llevó a cabo en el proceso de desmontaje, fue una serie de entrevistas a miembros del público de la función del 16 de marzo del 2019, en el aula múltiple del Colegio El Escorial. Fue una entrevista abierta¹⁹ con una única pregunta: ¿Qué recuerda de la obra Los Gritos del Silencio? El objetivo de la pregunta abierta era dejar que el entrevistado mencionara lo primero que recordara, para identificar aquellos elementos que lograron un mayor impacto. El análisis de las respuestas permitió identificar dos elementos más.

1. La parábasis²⁰: El autor destina un momento de la obra para “quitarse la máscara” y dirigirse directamente al público. Hay una escena de la obra en la que es necesario que hable la voz del autor, lejos de su personaje. Una espectadora menciona:

“Aprendí qué decir y qué no decir. Nunca me habían dicho que era una idiota con tanta razón. Es la primera vez que acepto que me insulten. Esteban se puso en escena, y en un momento habla él, no el personaje, y le dijo al público que eran unos imbéciles. Creo que tenía razón, y de toda la obra, eso es lo que más recuerdo. Cómo se salió de su personaje y nos habló claramente a todos”. (Familiar del autor, 2022).

2. La investigación: Dado que los entrevistados mencionan haber aprendido sobre los síntomas de la depresión, el trato que se debe tener con las personas que la padecen, e incluso su

¹⁹ Véase Anexo 4. Plan de trabajo de la implementación.

²⁰ Momento de la obra cómica griega, en el que el coro se dirige directamente al público con alusiones políticas y de otros temas.

tratamiento, el autor recuerda haber recurrido a sus terapeutas (psicóloga y psiquiatra), para que revisaran el libreto y se aseguraran que no se estaba malinformando al público.

“Recuerdo que entendí claramente cuáles son los síntomas de la depresión, y la diferencia con la tristeza común que puede sentir cualquier persona. La obra fue muy impactante, pero al final, es eso lo que siempre me ha quedado en la mente. Incluso cambié mi manera de pensar sobre los medicamentos antidepresivos. La obra explica muy bien cómo funcionan”. (Estudiante de décimo grado, 2022).

Actividad 3: Taller de desmontaje

Con cuatro estudiantes de la LAE, se desarrolló un taller en el que debían representar un fragmento de la obra *Los Gritos del Silencio*. Mientras realizaban el calentamiento, debían identificar el subtexto del libreto, y aportar esta información al investigador. A continuación, algunas imágenes de la exploración realizada en el taller.

Figura 6: Escena 3, el primer soliloquio de Steve.



Fuente: Archivo personal del investigador, 2022.

Las participantes representaron la tercera escena de la obra²¹, en la que Steve tiene el primer soliloquio. Dado que es el soliloquio más corto, las actrices dicen el texto en posiciones extra cotidianas, para mostrar la anormalidad del relato. El investigador les pide disminuir la abstracción, y ceñirse al texto, evitando hacer cosas que el texto no sugiere. Para ello, debían montar la octava escena de la obra, en la que Steve tiene el soliloquio más largo. La

²¹ Véase Anexo 1. Los Gritos del Silencio.

representación del tercer soliloquio implicó que las participantes investigaran sobre las alucinaciones y los delirios que puede tener una persona con depresión psicótica.

Para pasar de lo subjetivo a lo objetivo, y para representar una acción verosímil, las participantes argumentan haber tenido que investigar e incluso ver videos de personas en estado de brote psicótico. Al finalizar el taller, se propicia un espacio de análisis entre las participantes y el investigador, en el que se identificaron los siguientes elementos del proceso de creación de la obra.

1. Búsqueda de referentes reales: El autor recurrió a lo vivido en la Clínica Retornar²², y trajo a escena comportamientos observados en otros pacientes. Las participantes hicieron lo mismo, con la búsqueda de referentes reales. Ello permitió reconocer un elemento importante en la obra, y es la inclusión de las experiencias de otros en la trama. Si bien la obra es fundamentalmente la historia del autor hecha escena, el autor reconoce haber tomado elementos de la experiencia de sus compañeros en el hospital psiquiátrico para alimentar el montaje.

2. Desahogo: Las participantes manifiestan encontrar en el texto un gran nivel de desahogo. Como si el autor hubiese enlistado las cosas que tenía dentro, y que quería gritarle al mundo. El autor recuerda haber identificado todas aquellas palabras y acciones de las personas que le hicieron daño, y sobre las cuáles quería enseñar.

Actividad 4: Lectura colectiva de la obra.

La cuarta actividad se desarrolló con dos estudiantes de la Licenciatura en Arte Dramático y dos estudiantes del Profesorado de Grado Universitario en Teatro de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza Argentina, en el marco del Programa de Movilidad Internacional de la Universidad Pedagógica Nacional. La actividad consistió en realizar una lectura de la obra, y luego dialogar sobre ella bajo la siguiente pregunta orientadora: ¿Cuál creen que fue la metodología que usó el autor para crear esta obra?

²² Hospital psiquiátrico de Bogotá donde el autor estuvo internado durante su crisis de depresión.

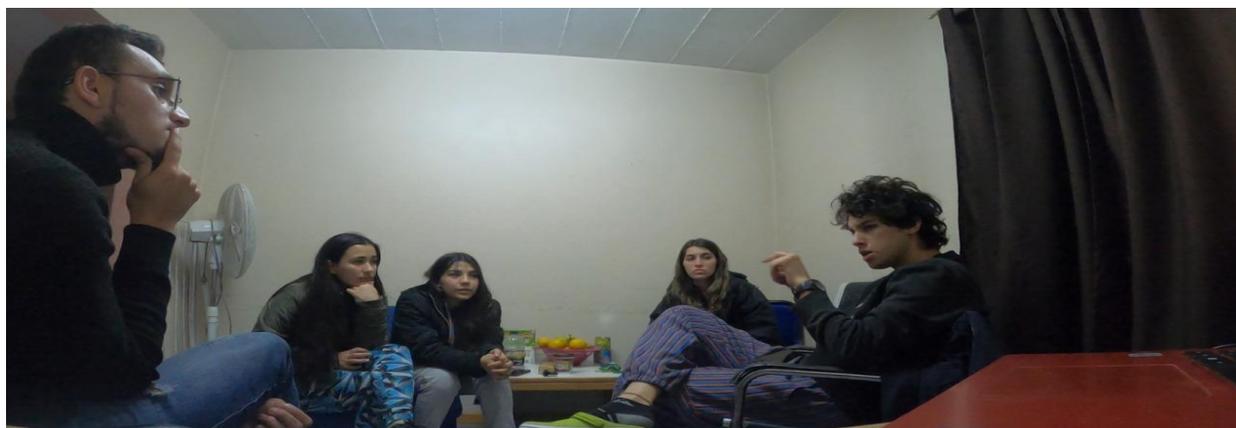
Figura 7: Lectura de la obra con estudiantes de la UNCUYO, Mendoza Argentina.



Fuente: Archivo personal del investigador, 2022.

La pregunta orientadora del taller indaga directamente asuntos de orden metodológico. La actividad pretendía rastrear acciones concretas que fueron necesarias para la creación de la obra. Los estudiantes participantes tenían un gran conocimiento en el campo del teatro, además de conocer un referente similar a la autoficción: el biodrama²³.

Figura 8: Análisis de la obra con estudiantes de la UNCUYO, Mendoza Argentina.



Fuente: Archivo personal del investigador, 2022.

El análisis de la obra, bajo la consigna señalada anteriormente, permitió reconocer otros elementos metodológicos en la creación de la obra. Se citan a continuación.

²³ Trabajo de la artista argentina Vivi Telas, que representó un cambio estético en los principales campos teatrales argentinos, debido a su propuesta de producir biografías escénicas. Se considera el génesis del teatro documental.

1. Comparación: El autor compara lo “correcto” con lo “incorrecto”. Estas categorías no pueden entenderse como juicios de valor, aunque den la impresión de serlo. Desde las características de la obra didáctica dentro de la teoría de los géneros dramáticos de Rivera (1993, p.137), la obra didáctica pareciera cerrar la puerta a otras posibilidades de construcción de saber, en tanto expone una tesis específica del autor, en contraposición a una antítesis. Es válido en este tipo de proceso argumentar que hay cosas incorrectas, si estos argumentos se amparan en aspectos científicos, sociales, e incluso legales.

“La parte de la conferencia es re fuerte. Vos ponés lo que la sociedad dice, y luego decís lo que se debería decir. Está bueno que digas eso, porque si no sabemos, podemos cometer errores que terminan propagando el estigma. Hay que enseñarle realmente al espectador”. (Oriana Nadin, estudiante de la UNCUYO, 2022).

2. Exposición de las consecuencias: El autor, basado en su experiencia, identifica la consecuencia máxima del problema, y la expone al público, independientemente de si sucedió o no. Es el “pacto de mentira” de la autoficción (Blanco, 2018, p.23). El objetivo era mostrar al espectador la gravedad del asunto, con el fin de motivarlo realmente a proponer acciones de transformación de esos códigos culturales (Giroux, 1992, p.2).

“Muy interesante que el personaje muera. El final no es del todo placentero. No es lo que el espectador espera. El autor decidió ir más allá, y mostrar lo que hubiese pasado si... Es mostrar la consecuencia máxima del problema, si no lo atendemos urgentemente. Pero, hay un recurso poético muy potente, y es el hecho de poner el suicidio como una forma de curar la depresión. Eso es para mí, una metáfora de la esperanza”. (Luz Mosqueira, estudiante de la UNCUYO, 2022).

3. La línea de tiempo: El autor recuerda, dentro de su trabajo de mesa, haber destinado un momento específico para diseñar una línea de tiempo en la que trazó el orden en el que ocurrieron los acontecimientos de la situación que iba a llevar a escena. El autor plasmó cómo comenzó la depresión, y cómo fue aumentando su intensidad hasta llevarlo al límite. Luego del registro de toda la experiencia, llega el momento de poetizarlo, de transformar esa experiencia y contarla poéticamente. El autor transforma el relato biográfico, en un relato poético, en donde toma decisiones estéticas para contarla.

“Yo creo que la obra se creó con ayuda de una línea de tiempo. Vos relataste en orden cronológico todo lo que te pasó, y cómo te afectó gradualmente. Me acuerdo de esto, me acuerdo de esto otro, y lo escribías. Luego creo que transformaste eso en un guion. Decidiste qué dejar y que no” (Lucas Mulena, estudiante de la UNCUYO, 2022).

4. Determinar el contenido: Entiéndase el contenido como aquel aspecto específico que el autor decidió enseñarle al espectador. En la creación de la obra, fue importante responderse la pregunta ¿qué es lo que el público debe saber y entender luego de ver la obra? Para ello, fue esencial consultar profesionales en el tema que validaran el contenido de la obra, en términos de lo científico, lo social, y lo axiológico.

La identificación de estos elementos fue el resultado de la primera fase de la ruta metodológica, en tanto dan cumplimiento al primer objetivo específico, y constituyen la deconstrucción de la práctica empleada en el proceso. De la misma manera, esos elementos son el insumo para el desarrollo de la segunda fase.

Fase 2: Reconstrucción de la Práctica Pedagógica

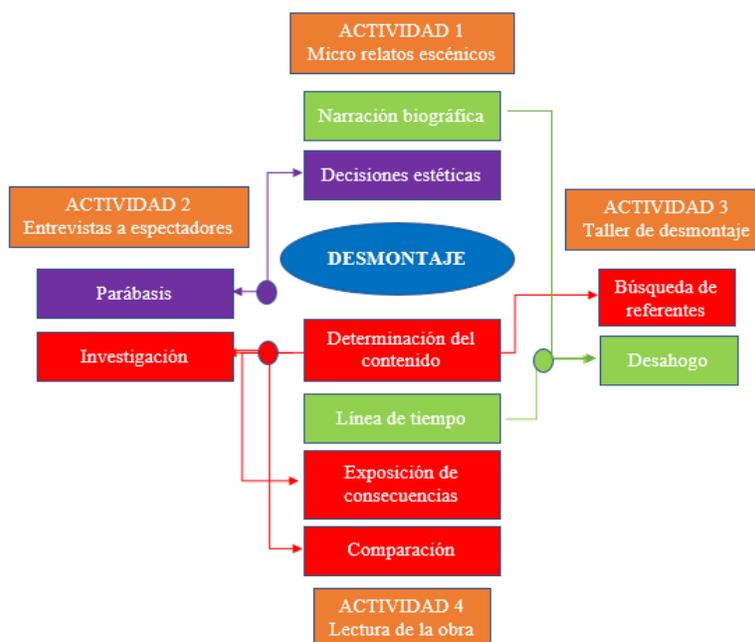
Con el registro de los hallazgos de la práctica en el proceso de creación y representación de la obra *Los Gritos del Silencio*, se procede a la reconstrucción del dispositivo pedagógico. En esta fase, se tienen en cuenta todos aquellos elementos que surgen de la interacción entre el investigador y la población (público asistente) en el espacio de reflexión propiciado a través de la representación de la obra. En esta fase se reconoce la trascendencia del dispositivo en la práctica pedagógica, porque “permite desarrollar nuevas habilidades, estrategias, formas de vivir la educación, orientándose a la construcción de un proyecto de renovación docente” (Alcarraz, 2012, p.2).

El concepto de renovación mencionado por Alcarraz es muy importante, ya que permite concebir la experiencia como una oportunidad para que los hallazgos de la misma alimenten y enriquezcan el dispositivo pedagógico, para que este sea susceptible de ser aplicado en otros escenarios educativos. La posibilidad de renovarlo le otorga una versatilidad en su aplicación, que permite su implementación en diversos escenarios para que otras comunidades puedan reflexionar sobre su propia realidad y contribuir a transformarla.

El segundo objetivo específico de la presente investigación es **construir un dispositivo pedagógico para la creación de obras didácticas mediadas por la autoficción, con base en los elementos rastreados en el desmontaje**. La técnica del desmontaje también es útil como proceso metodológico en esta fase, ya que, según Diéguez (2010), desmontar procesos implica poner en tela de juicio la estructura de un modelo, para someterlo a modificaciones según la necesidad de cada contexto.

Esta fase pretende hacer visible el tejido creativo a través de los testimonios, deconstrucciones y reconstrucciones de los propios creadores y espectadores (Diéguez, 2017). Ese tejido creativo se materializa en la construcción del dispositivo pedagógico propiamente dicho. A continuación, se presenta el esquema de la metodología empleada en la creación de *Los Gritos del Silencio*, en la que se exponen los elementos reconocidos dentro de cada una de las actividades realizadas en la Fase 1.

Figura 9: Resultados del desmontaje.

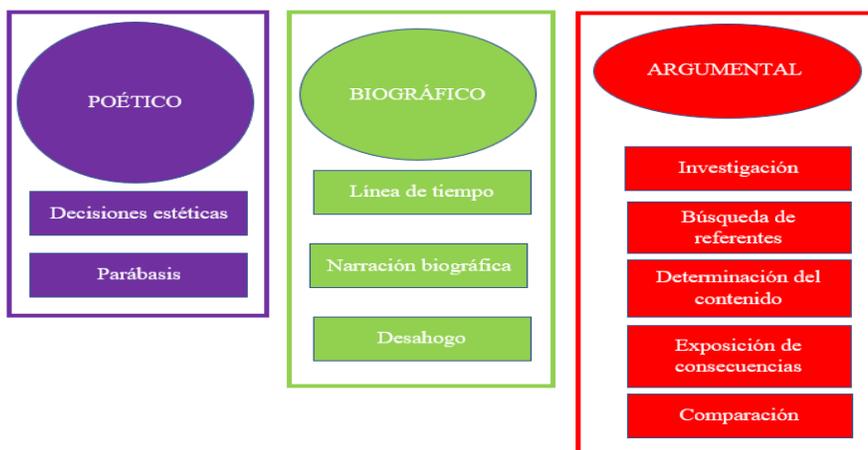


Fuente: Elaboración propia, 2022.

La *Figura 9*, permite identificar la relación entre varios elementos que se reconocieron en cada una de las cuatro actividades propuestas en la Fase 1 de la ruta metodológica. Estos

elementos están resaltados en tres colores: morado, verde y rojo. Aunque son elementos diferentes, es posible agruparlos con cierto criterio de relación, de la siguiente manera.

Figura 10: Categorías metodológicas.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Cada una de las categorías ilustradas en la *Figura 10*, determina un principio dentro del *Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico*. La categoría “Poético” origina el **Principio de Poetización**; la categoría “Biográfico” origina el **Principio de Autoficcionalización**; y la categoría “Argumental” origina el **Principio de Transposición**. La construcción de este dispositivo se realiza a partir de:

1. Los elementos rastreados en el desmontaje (*Figura 9*), agrupados en las categorías de la *Figura 10*.
2. Los pilares establecidos por Claudia Salazar (2004) respecto a la noción de dispositivo, que se desarrollaron en el Marco Teórico del presente documento.

Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico

El presente dispositivo está estructurado a la luz del desarrollo de tres pilares, cada uno de los cuáles comprenden principios que deben llevarse a cabo. Estos pilares no tienen un orden en su desarrollo, y sus actividades pueden llevarse a cabo de manera simultánea. El orden de aplicación, las actividades específicas por medio de las cuáles se desarrollan los principios, y los contenidos específicos que se movilizan al interior de cada proceso, varían según los intereses de

los sujetos, las necesidades de la comunidad, y la práctica pedagógica autónoma de quien guíe el proceso.

Este dispositivo es el instrumento por medio de la cual se pretende propiciar escenarios de reflexión en comunidades a través de la creación de obras didácticas, en las que el profesor de teatro que guía el proceso, debe llevar a cabo acciones pedagógicas, investigativas y creativas. De allí surgen los tres pilares del dispositivo que a continuación se desarrollan. Cabe aclarar que el orden en el que se presentan no constituye de ninguna manera el orden en el que deben aplicarse, ya que el dispositivo no responde a una lógica secuencial ni algorítmica.

Principio de Autoficcionalización

Es el proceso (o conjunto de procesos), mediante el cual la comunidad narra sus vivencias. Son todas aquellas acciones que permiten conocer la historia de vida de los sujetos, en pro de reconocer las subjetividades. La autoficcionalización permite que la comunidad se narre, se exprese, de desahogue. Desde la perspectiva de Sergio Blanco, es el momento en el que se deconstruye la historia para comprender la profundidad de sus hallazgos, e identificar los detalles de la historia que consolidan un problema.

Para llevar a cabo la autoficcionalización, se deben utilizar *autoficcionalizadores*. La manera de *autoficcionalizar* depende del proceso, pero es necesario proponer acciones que permitan narrar y registrar las historias de vida que pretendan usarse como detonador creativo. Canciones, dibujos, esquemas, narraciones, en fin. Cada profesor tiene un sin número de posibilidades para desarrollar la autoficcionalización.

Principio de Poetización

Es el proceso (o conjunto de procesos), mediante el cual la biografía (individual o colectiva) se transforma en narración poética. Representa la transición, el camino entre la historia de la vida y la obra de teatro. En la poetización se toman todas las decisiones estéticas que determinarán las características artísticas de la obra didáctica. Es el principio que permite que la población se haga teatro. La poetización le permite a la población hacer uso del arte para contar su historia. Por esta razón, la autoficcionalización no es necesariamente un proceso que deba llevarse a cabo antes de la poetización. Incluso pueden ser procesos simultáneos.

En la poetización, se definen signos escénicos que van a materializar la historia. Se buscan referentes y se realiza todo tipo de proceso artístico que sea susceptible de expresar una tesis clara. La poetización recoge los “pedazos”, los fragmentos de la vida de la comunidad, y los reconstruye en forma de pieza didáctica. Puede hacerlo sin necesidad de conocer dichos fragmentos, como quien prepara un gran salón para una exposición artística, y deja todo listo para recibir y ubicar las obras de arte. La poetización es el nombre asignado a la transmutación de la biografía en arte.

Principio de Transposición

Es el proceso (o conjunto de procesos), mediante el cual los aspectos de la realidad de la comunidad se transforman en saberes susceptibles de ser enseñados en el acto mismo de la representación teatral. Teniendo como referente principal el concepto de *transposición didáctica* de Chevallard, en el que un objeto de saber es transformado en un objeto de enseñanza (Chevallard, 1998), en este dispositivo la biografía del participante (o participantes) se reconoce como ese objeto de saber. La transposición didáctica que aquí se produce, consiste en transformar la vida del sujeto en un contenido enseñable. Este principio es el que otorga al dispositivo el estatuto “pedagógico”, y el que permite que el resultado de su aplicación sea una obra didáctica. En la transposición se define el problema a tratar, se le nombra claramente, y se determina la tesis que los autores van a exponer a través de la obra didáctica. Este proceso es el resultado de responder a las preguntas: ¿qué es lo que se quiere que la gente aprenda? ¿qué es lo que la sociedad necesita saber respecto de este tema?

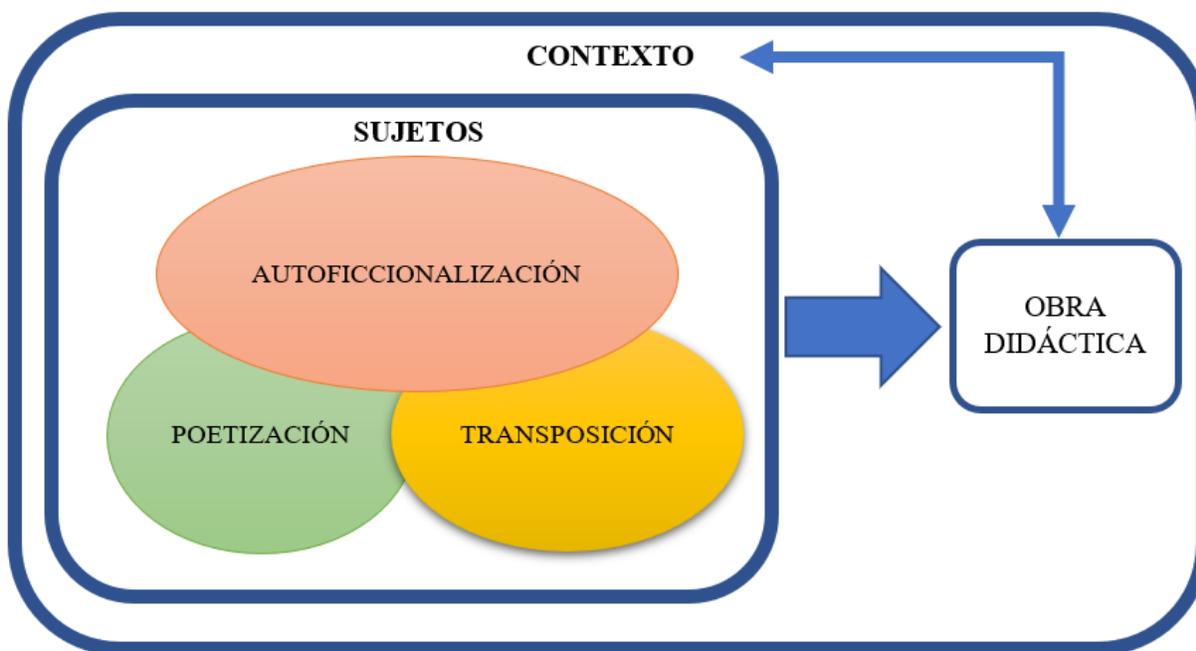
En la transposición es necesario pensar cuál sería la consecuencia máxima que afecta a la sociedad en general o a la comunidad en particular, por el desconocimiento de unos contenidos específicos. Por esta razón, es necesario buscar la validación de la información que se va a comunicar. Asegurarse de que lo que se va a enseñar por medio de la obra didáctica no sea erróneo. Este principio abre paso a una investigación exhaustiva sobre el tema que se va a tratar. Se puede consultar a expertos y profesionales para que validen la información, de tal manera de que no se “enseñe algo que no es verdad”.

Los anteriores principios componen el Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico. El orden en el que se lleven a cabo puede variar. Se puede comenzar por la

autoficcionalización para llegar a la poetización, o se puede partir desde la transposición didáctica, hasta llegar a materializar esos contenidos en signos escénicos que contengan las narrativas de los sujetos.

La multiplicidad de los caminos se debe precisamente a la naturaleza del dispositivo. Sin embargo, lo que sí está definido, es que el material producido será una obra didáctica, cuyo proceso de creación implica la realización de acciones específicas que permitan autoficcionalizar, poetizar y transponer didácticamente una historia de vida. La siguiente figura esquematiza el dispositivo pedagógico diseñado.

Figura 11: Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

La *Figura 11* muestra el resultado de la Fase 2 de la Ruta Metodológica, que culmina con la construcción del *Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico*. Así, la tercera y última fase de la ruta metodológica constituye la aplicación del dispositivo. El siguiente capítulo presenta el desarrollo y los resultados de la implementación de la práctica reconstruida en una segunda comunidad.

3. Implementación del Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico

El presente capítulo presenta la aplicación de la propuesta construida en una segunda comunidad. Se describe la implementación del modelo y sus resultados, como fase final de la ruta metodológica. Se considera relevante presentar esta aplicación en un capítulo independiente del Marco Metodológico, puesto que su descripción representa la puesta en marcha de lo que podría configurarse como una nueva teoría y técnica teatral.

Fase 3: Validación de la Efectividad de la Práctica Alternativa

Esta fase consiste en poner en marcha la práctica reconstruida, teniendo en cuenta todos los elementos que el investigador y la población identificaron en la primera experiencia. Con el fin de validar el dispositivo y otorgarle ese estatuto de versatilidad, se propone la aplicación en una comunidad distinta. Es importante realizar esta segunda experiencia, porque “la nueva práctica no puede convertirse en un nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad” (Restrepo, 2003, p.9).

Luego de haber implementado el dispositivo en una primera población y haberlo renovado a partir de los hallazgos particulares de la experiencia, es el momento de constatar su capacidad en la práctica, con el fin de validar la efectividad de la propuesta alternativa, en términos de su capacidad para generar espacios de reflexión en comunidades.

Por ese motivo, el tercer objetivo específico de la presente investigación es *aplicar el dispositivo pedagógico construido en una segunda comunidad.*

Contexto de Aplicación de la Práctica

La práctica se realiza en el espacio académico Luz y Sonido, de la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina; en el marco del programa de Movilidad Académica Internacional de la Universidad Pedagógica Nacional.

Es importante señalar que la asignatura *Luz y Sonido* tiene como objetivo que los estudiantes aprendan a utilizar los distintos elementos sonoros y lumínicos “en función de su actividad como escenógrafos, actores, productores, comunicadores y directores, con un criterio técnico y artístico, tomando conciencia de la importancia de la luz y el sonido en su práctica profesional”

(Grzona y Segovia, 2022, p.2). Como se puede observar en el objetivo del programa de la asignatura, los contenidos son de carácter técnico, y no implican ningún tipo de proceso pedagógico en su desarrollo. Sin embargo, el trabajo final para aprobar el espacio académico, consiste en realizar una puesta en escena en la que los estudiantes utilicen la luz y el sonido como recurso creativo.

Para el desarrollo del trabajo final de la cátedra, el investigador asume el rol de director del espectáculo, y organiza diferentes comisiones para la producción de un montaje teatral, con el objetivo de poder aplicar el dispositivo diseñado en ese proceso de creación. Por definición, aplicar el dispositivo debería implicar generar un espacio de reflexión en esa comunidad a través de la creación de una obra didáctica, pero para ese momento no se había determinado ni un tema a tratar, ni una historia de vida para hacerla teatro.

Dadas las condiciones, el investigador decide comenzar el proceso con la aplicación del **principio de poetización**, debido a la falta de claridades temáticas y recursos biográficos para ese momento, pero aprovechando la consigna clara para el desarrollo del trabajo final de la cátedra: la utilización de la luz y el sonido como recurso creativo.

El desarrollo del primer principio, implicó varias actividades dedicadas a pensar signos escénicos que facilitarían el cumplimiento del objetivo de la cátedra. Para ello, el investigador propone organizar una primera sesión, que consistía en que cada integrante presentara una pequeña escena mostrando alguna habilidad y/o talento, en la que se usara luz, sonido, o ambas. Esta sesión permitió que el grupo de actores se conocieran entre sí, e identificaran las formas en las que cada uno podría aportar al montaje de la obra. El grupo de actores estaba conformado por una bailarina de ballet de Francia, un profesional del swing²⁴ con pois²⁵ de fuego, un cantante, un practicante del beat box²⁶, y tres estudiantes de diseño escenográfico, entre los cuales estaba Juan Manuel Bibiloni, un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA)²⁷.

²⁴ Arte circense que consiste en hacer figuras mediante la manipulación de banderas o cariocas, también conocidas como pois.

²⁵ Elemento artístico para la práctica de malabares.

²⁶ Técnica que consiste en imitar con la voz los sonidos de las diferentes partes de un set de batería, para generar diferentes rítmicas.

²⁷ Afección relacionada con el desarrollo del cerebro que afecta la manera en la que una persona percibe y socializa con otras personas, lo que causa problemas en la interacción social y la comunicación.

Figura 12: Poetización, sesión 1.



Fuente: Archivo personal del investigador, 2022.

En la segunda sesión se realizó la elección, esta vez de manera colectiva, de diferentes recursos escénicos en los que se pudiera usar la luz y el sonido, para cada uno de los talentos del grupo de actores. A nivel técnico, qué tipos de micrófonos podrían ser útiles para la presentación del beat box y del cantante, qué luces podrían embellecer la danza de la bailarina, qué tanta luz natural beneficiaría la presentación del swing con pois de fuego.

La elección de esos signos escénicos permitió, en la tercera sesión, elegir una estética y un espacio ficcional para la obra: un mundo mágico en un contexto de reyes y príncipes, en el que fuese verosímil la aparición de juguetes que cobraban vida. Habiendo tomado estas decisiones, se lleva a cabo una cuarta sesión, en la que el grupo de actores exploró estas posibilidades con los elementos técnicos en el espacio.

Figura 13: Poetización, sesión 4.



Fuente: Archivo personal del investigador, 2022.

El desarrollo del principio de poetización no solamente permitió elegir los signos escénicos que caracterizarían la obra didáctica. También reveló un elemento imposible de ser ignorado por el investigador y los participantes: la condición de Juan Manuel Bibiloni. El desarrollo de las actividades propuestas por el investigador se complicaba debido al Trastorno del Espectro Autista de uno de los integrantes del grupo de actores, y al desconocimiento, tanto del investigador, como del resto de los actores, sobre este trastorno. Sin embargo, esta dificultad obligó al grupo a aprender sobre el autismo, para mejorar el trabajo en grupo y la comunicación con Juan Manuel. Al parecer, no era la primera vez que Juan Manuel se encontraba con un grupo que no conocía las características de su trastorno, y cuya ignorancia dificultaba sus procesos académicos. El diálogo del investigador con Juan Manuel y con la asistente de dirección, Belén Fucci, lo llevaron a proponerle al grupo trabajar el autismo como tema central de la obra didáctica, a partir de la historia de vida de Juan Manuel. La idea era hacerte-atro a Juan Manuel, primero para que el grupo aprendiera sobre el autismo, y segundo, para que el público asistente a la obra también lo hiciera. Esta decisión permitió continuar el proceso con la aplicación del *principio de transposición.*

Las sesiones del segundo principio del dispositivo tenían como objetivo identificar las características del Trastorno del Espectro Autista, con el fin de exponer las falsas creencias alrededor de dicho trastorno. Para ello, Juan Manuel dirigió dos sesiones donde explicó en qué consiste el TEA, y cuáles son las dificultades, fundamentalmente en relación con la comunicación, que sufren los autistas. Hubo una tercera sesión dirigida por Ana María Becerra, Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, quien complementó la información aportada por Juan Manuel. En la cuarta sesión, el grupo de actores enlistó las características del TEA y el sistema de creencias alrededor de este trastorno. Ese trabajo dio origen a la segunda parte de la escena 7 de la obra²⁸, en la que Juan Manuel habla directamente al público sobre el TEA. Esta escena es muy importante, ya que el trabajo en grupo es una característica de los programas de las carreras de Artes del Espectáculo de la Universidad Nacional de Cuyo, y los estudiantes deben aprender a relacionarse con sus compañeros autistas.

Teniendo clara la tesis a exponer en la obra didáctica, se lleva a cabo la aplicación del **principio de autoficcionalización**. Por cuestiones de tiempo, se llevó a cabo una única sesión, entre Juan Manuel y el director, en el que Juan Manuel narró varios momentos de su vida en los que se ha sentido mal ante la falta de comprensión de los demás sobre su comportamiento. Juntos, diseñaron una línea de tiempo de la vida de Juan Manuel, donde se registraron momentos específicos en los que se sentía triste porque nadie comprendía lo que le sucedía. Sus cercanos intentaban hacer cosas para animarlo, desconociendo que su comportamiento tenía que ver con su condición. La línea de tiempo termina con un hecho ficcional, el descubrimiento del uso de la lectura para mejorar las competencias comunicativas en personas con autismo (ConecTEA, 2019).

Con la línea de tiempo como *autoficcionario* principal de la historia de Juan Manuel, los contenidos seleccionados sobre el autismo para enseñarle al público, y los signos escénicos claramente determinados, el investigador escribe la obra *El Problema del Mayor Domado*, y dirige el montaje de la misma, durante diez sesiones intensivas de ensayo.

²⁸ Véase la escena 7 de “El Problema del Mayor Domado” en el Anexo 2.

Figura 14: Ensayo general de "El Problema del Mayor Domado".



Fuente: Archivo personal del investigador, 2022.

Durante los ensayos, el texto escrito por el investigador se enriquece gracias a la interpretación y a las propuestas del grupo de actores, dando origen a la versión final de la obra²⁹. Hay un salto de lo dramático y lo teatral, y un vínculo concreto entre el Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico, con el material que finalmente se termina construyendo y llevando a escena. Luego de la función, se realizan entrevistas a los actores y espectadores, cuyas respuestas se analizan en el capítulo cuatro del presente documento.

Figura 15: Función de "El Problema del Mayor Domado".



Fuente: Archivo personal del investigador, 2022.

²⁹ Ver Anexo 2. El Problema del Mayor Domado.

4. Análisis de la Implementación del Dispositivo

En el presente capítulo se realiza el análisis de la puesta en marcha del *Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico*. Para ello, es necesario aplicar una técnica de análisis que sea coherente con el enfoque y el método de investigación implementado. Dado que este proyecto se desarrolló bajo el método *Investigación Acción Pedagógica*, con enfoque cualitativo, se considera pertinente realizar el estudio bajo la *Técnica de Análisis Cualitativo de Contenido* desarrollada por Pablo Cáceres (2003). La conveniencia de aplicación de este sistema radica en que su perspectiva favorece “la generación de categorías desde los datos” (Pérez, 1994, citado por Cáceres, 2003, p.25).

Además de la generación de categorías, el propósito del *Análisis de Contenido* según Bardin (1994) es la “inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción de los indicadores” (p.29), y este es el objetivo del presente análisis. En la *Técnica de Análisis Cualitativo de Contenido*, los datos son considerados una vía de tránsito hacia nuevos conocimientos. En ese sentido, el análisis de la implementación que se desarrolla en este capítulo, pretende producir una elaboración teórica surgida a partir de la relación entre los conocimientos previos de la investigación (marco teórico), y los aportados por la situación investigada (implementación de la propuesta).

Es necesario aclarar que la propuesta de Cáceres se presenta como una alternativa de análisis y no como una estrategia íntegra. Esta técnica, en palabras de Cáceres (2003) “adolece de cierta indefinición” (p.76). Ello permite ajustar la propuesta según la necesidad propia de la presente investigación, razón por la cual se llevan a cabo cuatro de los seis pasos propuestos por Cáceres.

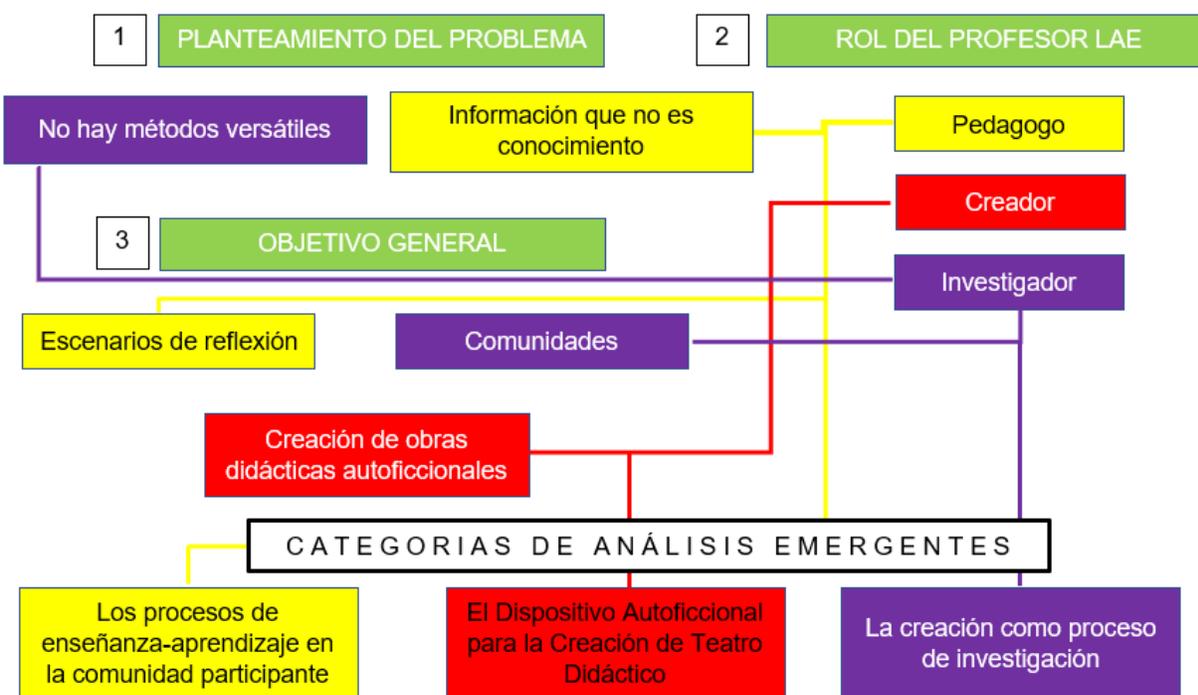
Paso 1: Selección del Objeto de Análisis

En la *Técnica de Análisis Cualitativo de Contenido*, el primer paso implica “definir una postura teórica, disciplinar o profesional sobre el material” (Cáceres, 2003, p.58). Dicho de otro modo, definir los aspectos que serán objeto de análisis. En este enfoque, el estudio se realiza a partir de los planteamientos previos que sustentan la investigación. A saber: la justificación del proyecto, el marco teórico, el planteamiento del problema y el objetivo general de la investigación.

Dado que el presente proyecto es pertinente por su contribución a la construcción del rol del profesor de teatro, este apartado analiza los hallazgos de la implementación, en relación con las tres características que debe tener el docente según el perfil del egresado de la LAE.

En ese sentido, los objetos de análisis de la presente monografía emergen del vínculo entre (1) los puntos nodales del planteamiento del problema, (2) las características del rol del profesor de teatro egresado de la LAE, y (3) los elementos constitutivos del objetivo general del proyecto. A continuación, una gráfica que muestra dichos vínculos, y las categorías de análisis que surgen de esas relaciones.

Figura 16: Categorías de análisis.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Las categorías de análisis de la *Figura 16*, están relacionadas con aspectos específicos del modelo reconstruido que fue aplicado en la tercera fase de la ruta metodológica. Se supone que la implementación de la propuesta demanda acciones pedagógicas, creativas e investigativas por parte del docente. Por esta razón la validación de la efectividad de la práctica requiere analizar el dispositivo en esos mismos términos, para constatar (o no) dichas acciones. En resumen, el uso

del *Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico* implica, por lo menos, las siguientes acciones por parte del docente de teatro:

1. La generación de espacios de reflexión en los que se llevan a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. La dirección de procesos de creación y de montaje de obras teatrales.
3. La producción de conocimientos nuevos desde los procesos de investigación-creación.

La información que se tiene en cuenta para este análisis se obtuvo fundamentalmente de la experiencia del docente (consignada en las bitácoras³⁰ de la implementación), y de los datos aportados por los creadores y los espectadores de la obra³¹, en las entrevistas³² realizadas por el investigador.

Ahora que se han determinado las categorías, se procede a realizar el segundo paso de la *Técnica de Análisis Cualitativo de Contenido*.

Paso 2: Desarrollo del Preanálisis

El preanálisis consiste en organizar la información obtenida en las categorías seleccionadas. Se trata de “obtener un contenido homogéneo (...) más o menos preciso; pertinente, esto es, estar en consonancia con los supuestos iniciales de la investigación en su conjunto.” (Cáceres, 2003, p.60).

Para el desarrollo del preanálisis, se clasifican los principales aportes de los creadores, espectadores, y del investigador mismo, dentro de cada una de las categorías establecidas. Es necesario aclarar que esta organización no contempla la totalidad de las contribuciones de los participantes, dado que ello representaría una cantidad de información engorrosa. Además, la *Técnica de Análisis Cualitativo de Contenido* plantea realizar una síntesis de los datos con el fin de puntualizar los resultados según la pretensión del investigador. Considérese lo siguiente:

³⁰ Véase Anexo 7. Preanálisis – Matriz de organización de datos.

³¹ Se hace referencia a *El Problema del Mayor Domado*. Véase Anexo 6.

³² Véase Anexo 5. Entrevistas.

Hay que recordar, eso sí, que el proceso de análisis desde los datos a la teoría implica reducirlos, por lo que se espera contar al finalizar el trabajo, con una cantidad pequeña de categorías; poco se habrá avanzado si al término de la investigación se tienen tantos datos como grupos posibles de categorías iniciales. (Cáceres, 2003, p.75).

Dicho lo anterior, la selección de los datos organizados en las categorías que se muestra en la matriz del *Anexo 7*³³, se realiza a partir del criterio de importancia y pertinencia del propio investigador. Sobre esto, Cáceres (2003) afirma que “no se puede pretender desarrollar un análisis libre de la influencia del investigador o del contexto” (p.59). Su argumento se apoya en los trabajos de Baudino y Reising (2000) cuando afirman que “tener presentes los supuestos desde los cuáles comenzamos el trabajo juega a favor de la objetividad del procedimiento” (p.59).

La clasificación total de los datos en las categorías de análisis se puede consultar en el *Anexo 7* del presente documento. Lo que se presenta en este capítulo, es la síntesis de esa información en ideas precisas que son el insumo principal de la integración final de los hallazgos. Dicha selección constituye el tercer paso de la *Técnica de Análisis Cualitativo de Contenido*.

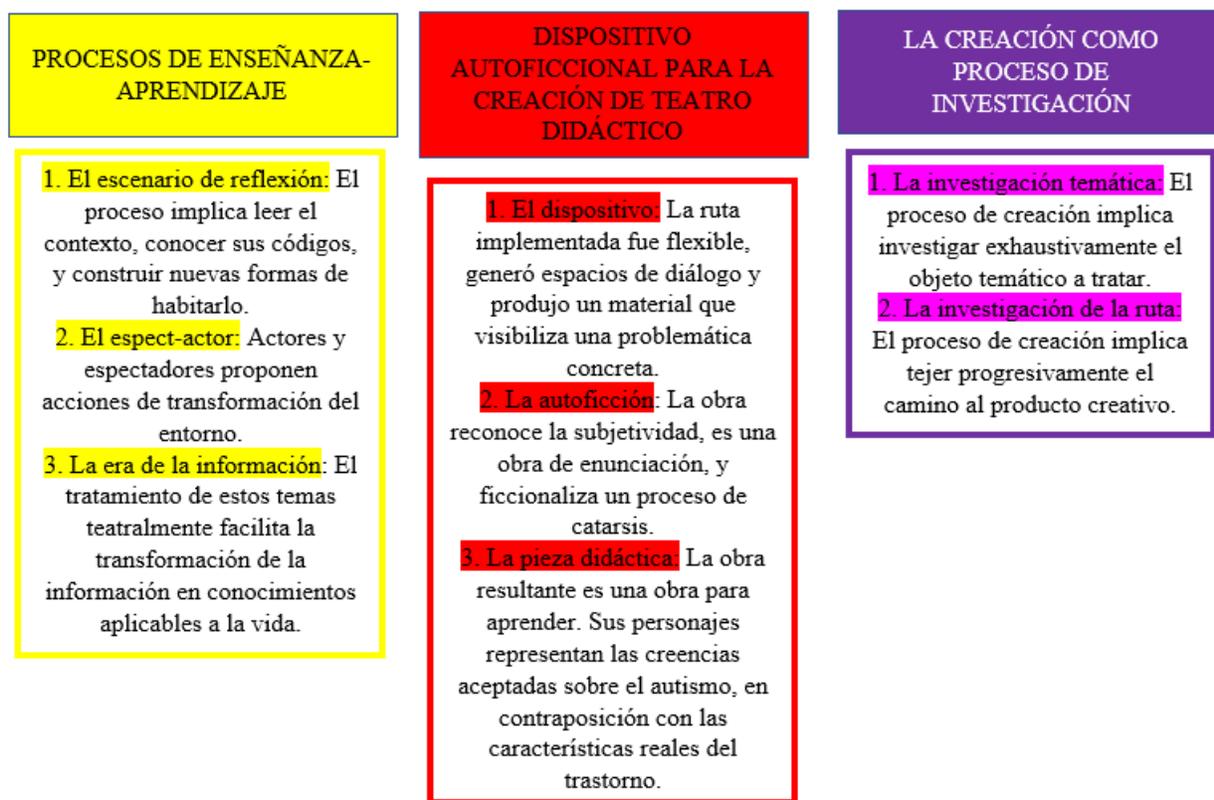
Paso 3: Definición de las Unidades de Registro

Las unidades de registro son los trozos de contenido sobre los cuáles se elabora el análisis propiamente dicho. La selección de estas unidades se ajusta a los requerimientos de la investigación. En términos precisos, “las unidades de registro representan los segmentos de contenido de la información que serán categorizados y relacionados para establecer inferencias a partir de ellos” (Cáceres, 2003, p.61).

La *Figura 17* expone las unidades de registro para cada una de las categorías de análisis, sin especificar el tipo de participante que aporta los datos (como en el preanálisis). Se han seleccionado aquellos que guardan una relación directa con los conceptos centrales del Marco Teórico de esta investigación. Al llevar a cabo el preanálisis, se encontró que varias de las ideas de los participantes coinciden en su contenido conceptual, razón por la cual en la selección de las unidades de registro se exponen bajo una misma idea.

³³ Matriz de Organización de la Información en Categorías de Análisis.

Figura 17: Unidades de registro.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

La anterior figura muestra la selección de ocho unidades de registro. Estas unidades son el insumo principal para el desarrollo del último paso del presente análisis.

Paso 4: Integración Final de los Hallazgos

“Todo el desarrollo analítico de la aproximación cualitativa de contenido que se ha expuesto, se vierte en la síntesis final del estudio” (Cáceres, 2003, p.75). El cuarto paso de la técnica de análisis aplicada, consiste en estudiar las unidades de registro para establecer relaciones, construir argumentos, y producir las elaboraciones teóricas finales de la investigación. A continuación, se desarrolla el estudio de cada unidad de registro, dentro de las diferentes categorías de análisis.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje

En esta categoría se entiende la creación y la representación como un escenario educativo en el que se producen procesos de enseñanza-aprendizaje. Para constatar esta cualidad en el

proceso, es necesario identificar la praxis de la noción de transformación de *Paulo Freire* y los elementos centrales de la *Pedagogía de Frontera* de Giroux, en el escenario de reflexión propiciado en la implementación.

El escenario de reflexión

En el Marco Teórico del presente documento, se estableció que el *escenario de reflexión* es un espacio que cruza los límites sociales establecidos, para dar lugar a conocimientos nuevos, revolucionarios y transformadores. Ello implica que los sujetos lean los códigos culturales existentes, conozcan los límites de tales códigos, y construyan nuevas narrativas de sus historias.

Según los datos recogidos en la implementación, es posible afirmar que estas tres acciones fueron ejecutadas por los creadores de la obra. En primer lugar, el grupo se puso en contacto con todo el *sistema de creencias* socialmente aceptadas en torno al autismo, a través de la experiencia de vida de Juan Manuel (*lectura* del contexto). De hecho, fue el proceso mismo el que evidenció las acciones violentas que sufre a diario, al encontrarse trabajando con un grupo de personas que no conocían su condición. De no haber identificado el trastorno, el grupo de trabajo se habría convertido en un *entorno opresor* para Juan. Por ende, la acción de *leer* el contexto, se relaciona con el *Principio de Autoficcionalización* del dispositivo.

La decisión de tratar el tema del autismo en la creación, implicó necesariamente que los actores conocieran a fondo las características del trastorno. En palabras de una actriz, “tuvimos que aprender nosotros primero, para luego enseñarle al público en la representación” (Fucci, 2023). La acción de *conocer*, característica del escenario de reflexión, se materializó en el proceso a través de la implementación del *Principio de Transposición* del dispositivo. En efecto, la biografía de Juan se transformó en un contenido específico para ser enseñado en la representación. Es relevante mencionar que la selección del contenido de la obra tiene cierto carácter universal, dado que expone las características generales del TEA. Juan menciona: “en la obra no solo se muestra lo que vivo yo, sino también lo que viven otras personas con autismo” (Bibiloni, 2023). Tal y como sucedió en la obra *Los Gritos del Silencio*, el reconocimiento de la subjetividad del individuo materializa un problema de índole social que afecta a otros.

La tercera acción del escenario de reflexión implica la construcción de nuevas formas de entender y habitar el mundo. Dicha propuesta se expone en los planteamientos centrales de *El Problema del Mayor Domado*. El grupo de actores propone nuevas formas de entender el autismo, que desmontan los mitos que rodean el TEA a través de la *argumentación crítica*. Lo hacen por medio de la creación artística, razón por la cual la acción de *construir*, se relaciona directamente con el *Principio de Poetización* del dispositivo.

Si el objetivo final es propiciar escenarios de reflexión en los que realmente se movilicen contenidos revolucionarios que sean potenciales transformadores del entorno, es imposible dejar de mencionar la obra que Juan Manuel escribe e interpreta, a manera de unipersonal, como resultado de *El Problema Del Mayor Domado*. Esta obra se titula “*Todos Somos Autistas*”, y trata de un gato que es mascota de una persona con *Síndrome de Asperger*. En efecto, una pieza didáctica en la que Juan Manuel hace un proceso de *autoficcionalización, transposición y poetización*, para educar a la sociedad en este tema. Se ha presentado en diversos escenarios en Mendoza y Buenos Aires, y varias páginas web³⁴, tales como *VíaPaís* y *La Voz del Pueblo*, han publicado la experiencia en los siguientes artículos:

1. Tres Arroyos: El unipersonal “*Todos somos autistas*” se presentará en el Centro Cultural La Estación (*VíaPaís*, 2023).
2. Juan Manuel Bibiloni Abonna conmovió a La Estación con su unipersonal (*La Voz del Pueblo*, 2023).
3. Una oportunidad para conocer el mundo del autismo (*La Voz del Pueblo*, 2023).

El grupo creador también manifiesta haber aprendido, no solamente contenidos relacionados al autismo, sino también aspectos propios del ejercicio teatral. El proceso permitió movilizar contenidos de carácter disciplinar, tales como: la luz y el sonido como recurso creativo, la escritura dramática, la autoficción como método, la colorimetría, la puesta en escena, entre otros.

Los anteriores hallazgos evidencian la generación de un espacio de reflexión a través de la creación en el grupo de actores de la obra. Sin embargo, este proyecto implica entender no sólo

³⁴ Véase Anexo 9. *Todos Somos Autistas*.

la creación, sino también la representación como un escenario educativo. En este contexto, la obra funge como texto mediador de contenidos entre los creadores y el público. No hay suficiente información que permita afirmar que los espectadores de la obra también llevaron a cabo las tres acciones características del escenario de reflexión (leer, conocer y construir). Más bien, el público estuvo expuesto al efecto de esas acciones en el grupo creador. Sin embargo, sí es posible analizar ciertos hallazgos que permiten argumentar su tránsito de espectadores a espect-actores.

El espect-actor

Parte del impacto de la representación de la obra en el contexto se da gracias a que el público estuvo conformado por el *entorno opresor* de Juan Manuel. Su familia contempló su enunciación escénica. Fueron testigos de cómo Juan se hizo teatro para educarlos. Juan menciona que luego de la función, su familia ha modificado ciertas conductas que antes eran incómodas para él. Este hecho permite concluir que la contemplación de la obra de alguna manera generó en la familia de Juan, la necesidad de *actuar* por fuera del recinto teatral. Además, Juan también reconoce un cambio en la manera en cómo sus compañeros se relacionan con él.

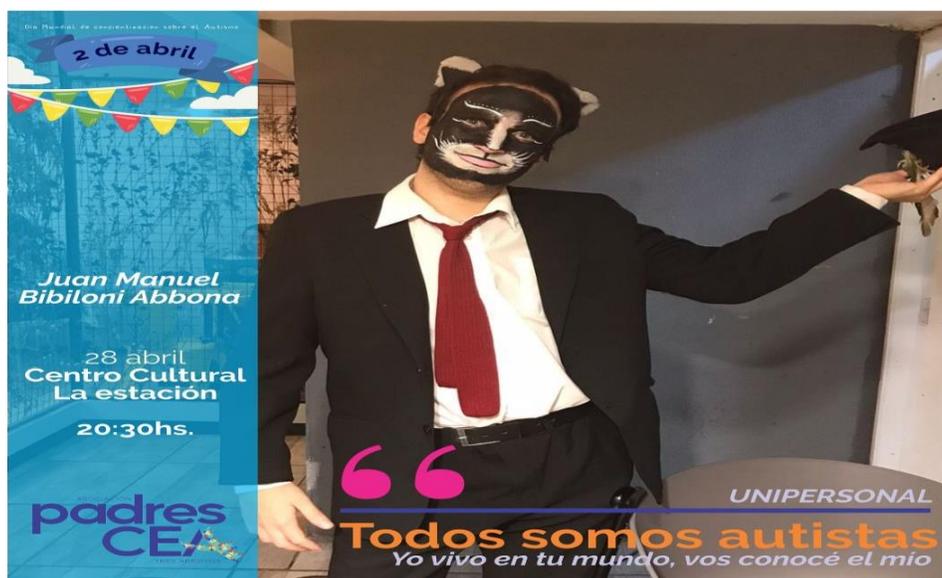
La transformación de ese *entorno opresor*, causó tal impacto en la vida de Juan, que decidió continuar haciéndose teatro para educar a la sociedad. Por eso, comenzó la creación de lo que él mismo llama un unipersonal: *El Gato Franchesco*³⁵. Es un monólogo en el que explica aspectos propios del TEA, a través de situaciones específicas de su vida. Juan (2023) cuenta:

“El espectáculo se ha ido transformando con el tiempo, ya que siempre trato temas diferentes. Por ejemplo, en una ocasión decidí enseñar sobre el sentido figurado, inspirado en una ocasión en la que mis amigos me pidieron cortar las cartas antes de jugar al truco³⁶, y yo agarré unas tijeras y las corté a la mitad. Los autistas entendemos todo de manera literal, y eso es algo que las personas no saben. Así que utilizo al Gato Franchesco para enseñar sobre estos temas”.

³⁵ Véase Anexo 8. Se incluyen algunas imágenes del unipersonal.

³⁶ Juego de cartas jugado con baraja española, cuya estrategia central se basa en la mentira y el engaño.

Figura 18: El Gato Franchesco.



Fuente: Archivo personal de Juan Manuel, 2023.

Algunos de los espectadores de la obra afirman que el principal efecto es la generación de preguntas. Otros espectadores consideran que la obra es una oportunidad para que la Universidad Nacional de Cuyo comience a pensar estrategias de inclusión más eficaces.

Los espectadores coinciden con que el público sale queriendo actuar diferente. Manifiestan haber aprendido concretamente las características del autismo, los mitos aceptados socialmente con respecto a la enfermedad y las acciones que pueden ser nocivas y violentas para las personas con autismo. Además, hubo aprendizajes no relacionados al trastorno que es relevante mencionar. Se estudian en la siguiente unidad de registro.

La era de la información

Ante la pregunta sobre la pertinencia de tratar este tipo de temas teatralmente, una reflexión interesante por parte del grupo de espectadores se enfocó en el asunto de la información en este siglo. Este aspecto fue interesante dado que es uno de los elementos constitutivos del planteamiento del problema del presente proyecto.

Esta investigación no desconoce las estrategias informativas que emplean los gobiernos y las instituciones respecto a los temas que nos atañen como sociedad. Más bien, reconoce que esa

información llega a los individuos cargada de muchos otros datos que aturden al receptor, y evitan que este la transforme en conocimiento aplicable a la vida. Afirmar que los habitantes de la Ciudad de Mendoza no tienen información sobre autismo sería ingenuo. Organizaciones como la *Asociación Civil Fórum Infancias* y *Marea Azul, Autismo sin Barrera*, realizan a menudo campañas para educar a la población mendocina en esta materia. Sin embargo, la realidad es que “el panorama que se vive en Mendoza para adolescentes y adultos con autismo es desolador” (Mantineo, 2023). La fundación *Marea Azul* se creó con el objetivo de promover la formación y la capacitación específica sobre autismo a profesionales, docentes, servidores públicos, familias y población en general, pero este tipo de iniciativas no parecen ser efectivas.

Los espectadores de la obra reconocen que la información sobre autismo llega, no solamente por medio de dichas campañas, sino también a través de las redes sociales y otros medios de comunicación, que actualmente funcionan bajo la lógica de la inmediatez. Ello ocasiona que los receptores terminen ignorando la información, y no apropiándola y aplicándola en la vida. Santiago Pardo, estudiante de Relaciones Internacionales y espectador de la obra afirma:

“Estamos enfrentando una sobrecarga de información. TikTok, Instagram, todas las redes y los medios de comunicación dan información. Pero esa información termina siendo ignorada por la gente. Pasa desapercibida porque no se tiene un contacto directo con la situación. La obra es muy potente al tener una persona que vive esta situación en la vida real” (2023).

En ese sentido, la representación de la obra parece haber tenido un mayor efecto en términos pedagógicos, para educar a la comunidad sobre autismo. La obra permitió abordar el tema de una manera directa y cercana, impactando además diferentes sectores de la sociedad, en términos de edad, género, clases sociales, etc. La respuesta de Santiago también le otorga un lugar concreto al elemento autoficcional de la obra, al reconocer el peso que la presencia de Juan le otorga a la creación. Por consiguiente, el teatro se constituye como un elemento mediador que transforma información en conocimiento. Lo hace en doble sentido: Al transformar una biografía en contenido enseñable, y al traducir información mediática en conocimiento aplicable a la vida. Este último aspecto es especialmente relevante, dado que las creencias sobre el autismo que tenían los espectadores antes de ver la obra, estaban influenciadas en gran manera por series de

televisión. El efecto de los medios en relación al autismo terminó contribuyendo a la creación de imaginarios colectivos, y no necesariamente tuvieron un impacto educativo.

Dados los distintos aprendizajes que tuvieron los participantes, los hallazgos analizados en esta primera categoría de análisis permiten constatar las acciones efectivas en términos pedagógicos por parte del investigador.

El Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico

En esta categoría se pretende analizar la propuesta reconstruida en la segunda fase de la ruta metodológica, en términos de su utilidad para guiar procesos de creación de piezas didácticas. En la primera categoría se constató su eficacia para propiciar escenarios de reflexión. Este apartado analiza el dispositivo propiamente dicho, en cuanto a su naturaleza, el lugar de la autoficción, y el vínculo concreto entre lo que es una pieza didáctica con el material que se termina construyendo. Para ello, se desarrollan cada una de las unidades de registro seleccionadas.

El dispositivo

El primer aspecto que se debe analizar, es si la propuesta aplicada cumple con las especificaciones de Claudia Salazar (2004) respecto a la noción de dispositivo. Para ello, se enlistan dichas características y se relacionan con los datos obtenidos en la implementación.

1. Hacer visible: Los participantes coinciden en que el dispositivo ayuda a visibilizar un aspecto concreto de un problema social, a través de la vida de un sujeto. Como se mencionó en el apartado anterior, el producto artístico no solamente hace visible la situación de Juan, sino las situaciones que viven las personas con TEA en general.

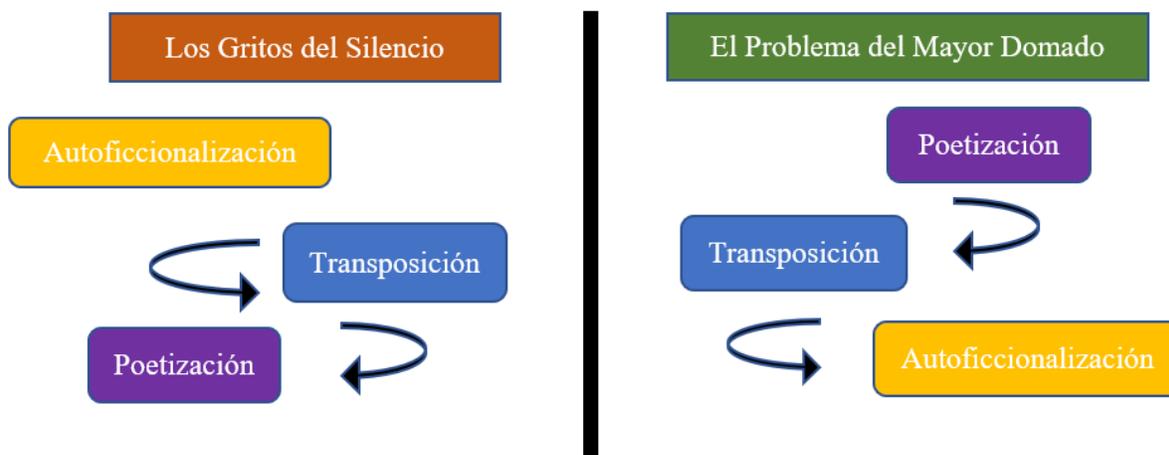
2. Apertura de espacios de diálogo: Los creadores destacaron la capacidad del grupo para trabajar en equipo. Las sesiones de cada principio del dispositivo constituyeron espacios para el diálogo y el intercambio de saberes en distintos campos. Se conversaba sobre autismo, sobre teatro, sobre actuación, sobre danza y sobre música. Se propiciaron escenarios de reflexión.

3. Producción de material: La pretensión final del dispositivo es “producir material discursivo, con máxima densidad de contenido y expresividad, y con la participación activa de los sujetos” (Salazar, 2004, p. 295). La propuesta aplicada cumple con este criterio, dado que se

produjo un material concreto: La obra *El Problema del Mayor Domado*. Esta obra cuenta con un discurso temático y argumental complejo, e implicó la participación activa de los sujetos.

Sobre la noción de dispositivo, hay dos aspectos más que son importantes de destacar. El primero de ellos es la versatilidad de la propuesta y la flexibilidad en su aplicación. Esta investigación pretende consolidar una guía para la creación de obras didácticas desde una perspectiva no algorítmica, de modo que sea adaptable a la comunidad para que sea susceptible de ser aplicada en escenarios educativos diferenciados. La comparación del proceso de creación de *Los Gritos del Silencio* con *El Problema del Mayor Domado*, permite constatar la flexibilidad del dispositivo aplicado. Nótese la siguiente figura.

Figura 19: Comparación de los procesos de creación.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

La *Figura 19* muestra que el proceso de la obra *Los Gritos del Silencio*, comenzó con la *Autoficcionalización*, de allí extrajo los contenidos a enseñar en la representación a través de la *Transposición*, para luego llevar a cabo la *Poetización*. El segundo proceso, como ya se ha expuesto, comenzó por la *Poetización*, dadas las condiciones del contexto y las características de la comunidad. Después ejecutó la *Transposición*, y por último recurrió a la *Autoficcionalización* para extraer la trama de la obra. Ello evidencia la capacidad del dispositivo para guiar la creación de piezas didácticas, ajustándose a las particularidades de cada proceso.

Los creadores de la obra reconocieron la versatilidad de la propuesta aplicada³⁷. Destacaron su capacidad para “guiar la incertidumbre” (Abraham, 2023). Es relevante mencionar que la asistente de dirección de la obra, Belén Fucci, está profundamente interesada por poner en práctica el dispositivo en su lugar de trabajo, para crear una pieza didáctica sobre la anorexia y la bulimia. Al reconocer la poca información que tiene respecto a este tema, considera pertinente comenzar el proceso de creación con la *Transposición*. La sistematización de este proceso sería interesante para analizar los hallazgos de una creación que inicie por la definición de la tesis a exponer, pero este trabajo está fuera de los alcances de la presente investigación.

El último aspecto que es necesario destacar es que, según Salazar, el dispositivo solo puede comprenderse como una producción local, arraigada a condiciones específicas (Salazar, 2004). Ello implica que la definición de los contenidos, la duración, las formas de participación, entre otros aspectos metodológicos, dependen de la comunidad. En efecto, esos aspectos fueron determinados por las características del contexto en la tercera fase de la ruta metodológica.

La Autoficción

El análisis de esta unidad de registro requiere darle lugar a la autoficción como una forma de acceder a la vida de un sujeto para extraer los elementos que dan origen a la anécdota o a la línea temática de la obra (dependiendo el tipo de pieza didáctica). En el análisis de la primera categoría se especificaron algunos datos que sustentan el impacto de la autoficción como elemento sustancial del proceso creativo. Sin embargo, es importante destacar dos aspectos más: la enunciación política y la utilidad poética. Para analizar el primer aspecto, considérense las siguientes palabras de una espectadora:

“Esta es una obra de enunciación. Juan rompe la cuarta pared y cuenta su situación. Es una postura política y un lugar que se tiene para dar a las disidencias. Me parece muy importante darle voz y que el haga cuerpo ese lugar. Desde nuestras opresiones, me parece que es una obra de enunciación super importante. Hacernos parte y hacer propios esos espacios” (Jofre, 2023).

En efecto, la creación de piezas didácticas no implica necesariamente recurrir a una historia de vida para recolectar los insumos creativos. Pero los procesos que sustentan la presente

³⁷ Véase Anexo 5. Entrevistas.

investigación evidencian el grado de impacto que tiene en el espectador, el hecho de que el argumento de la obra esté sustentado en la vivencia propia de un sujeto cercano. Tanto en *Los Gritos del Silencio* como en *El Problema del Mayor Domado*, los espectadores incorporaron los conceptos de manera más eficaz, por el hecho de estar mediados por un elemento autoficcional.

Con respecto al segundo aspecto, se identifica la utilidad que tiene la autoficción en términos poéticos, para encontrar signos escénicos coherentes con los contenidos determinados en la *Transposición*. En *El Problema del Mayor Domado*, uno de los contenidos a enseñar es la implicación que tiene la contaminación visual y auditiva en las personas con TEA. Este contenido se determinó en la *Autoficcionalización*, cuando Juan compartió algunas situaciones que para él son confusas y estresantes. Ese insumo que arrojó la autoficción, permitió tomar decisiones estéticas en la obra, tales como la inclusión de una escena con fuego, o la presentación de un personaje que hace Beat Box.

Los elementos anteriormente descritos, sumados al análisis de los hallazgos de la primera categoría, le otorgan un lugar determinante a la autoficción en el presente dispositivo de creación.

La pieza didáctica

En esta unidad de registro se examina la utilidad del dispositivo para crear piezas didácticas. Para ello, es necesario analizar el vínculo concreto entre lo que es una obra didáctica con el material que se termina construyendo en la implementación. Si bien la obra didáctica tiene un efecto en los creadores, está dirigida a un público específico para quien se plantea la tesis. Por esta razón, el análisis parte de la estructura de la obra, para llegar al efecto de la misma en el espectador.

Según Rivera (1993), en la obra didáctica todos los elementos (temáticos, anecdóticos, estéticos, estructurales) son sometidos al servicio del autor para exponer una tesis a un público determinado. Desde la perspectiva Brechtiana, es necesario exponer una antítesis para que el público analice las posturas y realice la síntesis. Por eso, los personajes de la obra didáctica usualmente representan ciertos sistemas ideológicos o sectores sociales.

El Problema del Mayor Domado cumple con esos elementos estructurales. La tesis de la obra expone una visión alternativa del autismo, que se opone al sistema de creencias aceptadas por la sociedad. Esta tesis es defendida por el personaje de Felipe, que representa y encarna a las personas con TEA que han sufrido violencia en sus entornos opresores. La antítesis la exponen los personajes de Leticia y Boris, quienes representan el entorno opresor del príncipe.

La tesis expuesta en *El Problema del Mayor Domado*, es el resultado de la lectura de los códigos culturales y la reinterpretación de dichos códigos por parte del grupo creador, asunto que se estudió en el análisis del escenario de reflexión. En este apartado se enfatiza en la configuración del argumento, en contraposición al sistema de creencias que se expone a través de los personajes de Leticia y el Mayordomo. El último elemento estructural lo constituye la síntesis, que es realizada por los espectadores.

El hecho de que el público manifieste una intención de transformación, permite concluir la naturaleza de su síntesis. Los espectadores declaran haber examinado sus propias prácticas y haber cuestionado sus creencias, lo que confirma el efecto didáctico de la obra en cuestión. Además, cada elemento que compone la obra, tanto en su dramaturgia como en su puesta en escena, está puesto al servicio de los autores para exponer la tesis. Este asunto también aporta a la obra en su naturaleza didáctica. Las luces, los sonidos, los diálogos, la interpretación, los espacios, la anécdota, todos y cada uno de los elementos están puestos con el objetivo de mostrar lo que viven las personas con TEA en sus entornos opresores.

La naturaleza de *El Problema del Mayor Domado* permite categorizarla como un *Lehrstück*, dado que es una obra en la que se moviliza un contenido específico en un escenario de representación, lo que coincide con la esencia de los *Lehrstück*. Además, la información aportada por los espectadores respecto al contenido de la obra, indica que la contemplación estuvo determinada por la razón y no por la emoción. Sobre esto, un espectador afirma:

“Esta obra tiene un gran nivel de aprendizaje significativo. Desde la obra se aborda la razón de la otra persona. Se toman cosas cotidianas y se llevan al aprendizaje. Eso es lo que tiene la obra. Y eso es aprendizaje significativo” (Castillo, 2023).

Las *obras para aprender* demandan que el espectador analice realidades y proponga acciones de transformación, tal como lo hicieron los espectadores de *El Problema del Mayor Domado*. Pero un aspecto específico que hace que esta obra sea un *Lehrstück* es el contraste de opiniones que se presenta y que el espectador debe analizar. Es importante mencionar que el argumento de la obra presupone que una de las posiciones expuestas (la antítesis), está presente de manera generalizada en el público, de tal manera que la tesis se dirige a un entendimiento determinado, como se establece en el género didáctico. Considérese lo siguiente:

La obra didáctica no va dirigida a la inteligencia natural ni al desconocimiento del espectador; se dirige ya al entendimiento, a un índice intelectual socialmente determinado, a la conveniencia de orden público, y a la razón desarrollada de la colectividad. (Rivera, 1993, p.138).

Rivera (1993) menciona que las piezas didácticas pueden ser de dos tipos: de desarrollo temático y de desarrollo anecdótico. Con respecto a esto, *El Problema del Mayor Domado* termina siendo una obra de desarrollo anecdótico, dado que el argumento sigue una línea narrativa concreta. Esta categorización es interesante ya que contrasta la experiencia que antecede la investigación. En la obra *Los Gritos del Silencio* la anécdota a penas se cuenta, y la trama está constituida fundamentalmente por los conceptos, lo que la constituye como una obra de desarrollo temático.

El análisis de *El Problema del Mayor Domado* desde la identificación de la estructura del género didáctico, y su relación con la definición de *Lehrstück*, permite afirmar que el Dispositivo Autoficcional aplicado efectivamente desencadenó la creación de una pieza didáctica. Un aspecto importante es que la obra fue llevada a la representación, actividad que demandó unas acciones específicas por parte del investigador, asumiendo el rol de director de teatro. Esta es la conclusión principal del análisis de esta segunda categoría: el Licenciado en Artes Escénicas debe estar capacitado para dirigir procesos creativos y montajes teatrales.

La creación como proceso de investigación

El presente análisis finaliza con la verificación de que el proceso de creación de la obra se constituyó como un proceso de investigación. Para ello, es pertinente citar las dos rutas posibles

en los procesos de investigación creación que se presentaron en el Marco Teórico del presente documento.

1. De la pregunta a la construcción de un conocimiento generalizado: En la investigación creación, se puede partir del planteamiento de una pregunta cuya respuesta, mediada por un proceso de creación, conduzca a la construcción de un conocimiento generalizado. Esta fue la ruta de investigación que caracterizó el proceso de creación de la obra *Los Gritos del Silencio*.

2. De la producción de obra o experiencia estética a la pregunta de investigación: Otro camino igualmente válido para llevar a cabo un proyecto de investigación creación, sería partir de la producción de un objeto estético cuyo proceso y desarrollo desemboque en una pregunta de investigación que produzca conocimiento. Así se desarrolló el proceso de *El Problema del Mayor Domado*. La producción de la obra inició sin tener una pregunta de investigación concreta. El desarrollo de las sesiones fue guiando el proceso, y su tránsito generó la pregunta por el autismo, y cómo la representación teatral podría configurarse como un escenario educativo que construyera conocimiento frente a este tema.

Con respecto a esta perspectiva del docente investigador en el contexto de la práctica, vale la pena citar algunas consideraciones de los creadores de la obra.

“Este es un dispositivo que obliga a los creadores a investigar y buscar más sobre el tema. Pero no sólo sobre el tema, sino la ruta, el camino. Eso me parece novedoso, porque aquí no solamente tocó investigar el autismo, sino también la ruta, el camino” (Fournier, 2023).

Los creadores coinciden en que la búsqueda de la metodología de creación es un proceso de investigación en sí mismo. Además, los planteamientos que anteceden al producto final, bien podrían configurarse en un documento similar a la presente monografía. La falta de información eficaz sobre el autismo en Mendoza podría constituir la perspectiva problémica. El interrogante por cómo ofrecer información verídica y útil sobre autismo a la población a través de la representación de una obra didáctica podría configurar la pregunta de investigación. El objetivo general podría ser exponer las características del autismo a la población mendocina a través de la presentación de una pieza didáctica. Tres objetivos específicos podrían estar relacionados con

cada uno de los principios que componen el *Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico*, cualquiera que sea el orden dada la flexibilidad de la propuesta. Por ejemplo:

1. Elegir los aspectos del autismo que se van a enseñar a través de la obra didáctica (Transposición).
2. Extraer los elementos biográficos de la vida de Juan Manuel, para constituir la anécdota de la obra (Autoficcionalización).
3. Definir los signos escénicos a partir de los elementos biográficos rastreados para producir la dramaturgia final (Poetización).

El anterior planteamiento, de manera simple y general, permite constatar la naturaleza investigativa que caracterizó el proceso de creación de *El Problema del Mayor Domado*. Por consiguiente, el análisis de esta última categoría permite evidenciar el rol de investigador que debe asumir el profesor de teatro en el contexto de aplicación del dispositivo propuesto.

Además, el hecho de que *El Problema del Mayor Domado* se constituya como el punto de partida de un nuevo proceso creativo (*El Gato Franchesco*³⁸), confirma la naturaleza investigativa del proceso. Así lo establece el Ministerio de ciencia, tecnología e innovación (2020) cuando afirma: “Una vez las obras, objetos o eventos se insertan en un entorno cultural, son tomados como punto de partida para nuevas creaciones. Su impacto se multiplica” (p.16).

³⁸ Véase Anexo 8. Se incluyen algunas imágenes del unipersonal. Ver Anexo 9. Se presentan testimonios de las presentaciones de la obra *Todos Somos Autistas*.

5. Conclusiones

Este apartado expone las conclusiones de la investigación, teniendo en cuenta tanto los resultados de la implementación y el análisis de los mismos, como los alcances y las posibilidades de la elaboración teórica resultante. Las conclusiones que se presentan a continuación responden a cuatro criterios: (1) el cumplimiento del objetivo de la investigación, (2) el abordaje del problema, (3) el aporte a la consolidación del perfil profesional y (4) los hallazgos y resultados del proceso investigativo.

El objetivo de la investigación

Con respecto al objetivo de la investigación, se concluye que:

- La creación de obras didácticas mediadas por la autoficción es una estrategia efectiva para generar espacios de reflexión en comunidades.
- Los espacios de reflexión que se propician en el marco de la creación se configuran como escenarios educativos en los que se movilizan contenidos de tipo disciplinar, social y axiológico.
- Los procesos de creación artística en el marco de la implementación del dispositivo autoficcional, les permiten a los sujetos leer los sistemas de creencias que caracterizan sus entornos opresores, y proponer acciones de transformación de sus contextos.
- La representación es un escenario educativo en el que la obra didáctica funge como texto mediador entre los creadores y los espectadores.

El abordaje del problema

El planteamiento del problema se compone de tres elementos: la ausencia de una ruta específica para la creación de teatro didáctico a partir de la autoficción, la perspectiva situada de las propuestas metodológicas de diferentes investigaciones, y el asunto de la sobreinformación que caracteriza la era digital. Con respecto al abordaje de estos aspectos, esta investigación concluye que:

- El Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico, es un instrumento efectivo para la creación de obras de este género dramático.

- El Dispositivo Autoficcional es una propuesta versátil y flexible, susceptible de ser aplicada en comunidades diversas. Mención especial merece su implementación en un contexto nacional y uno internacional, lo que valida su efectividad e impacto.
- El teatro se constituye como un elemento mediador que transforma la información mediática de la era digital en conocimiento útil aplicable a la vida.

El aporte a la consolidación del perfil profesional

En referencia a la construcción del perfil profesional, la implementación del Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico permite concluir que el Licenciado en Artes Escénicas debe:

- Ser un *pedagogo*, ya que orienta procesos de enseñanza-aprendizaje en el escenario de reflexión que se genera en el marco de la aplicación del dispositivo.
- Estar capacitado para dirigir procesos de *creación* y de montaje de espectáculos teatrales, ya que el sentido del dispositivo es llevar la pieza didáctica a la representación, y ello requiere un trabajo propio de dirección escénica.
- Asumir el rol de *investigador*, ya que el dispositivo entiende la creación y el arte como un campo de saber que construye conocimiento.

Hallazgos y resultados del proceso investigativo

Para finalizar, es necesario destacar los alcances del proyecto, que se constituyen a su vez como un horizonte posible para futuras investigaciones. Vale la pena insistir en el grado de impacto que tuvo *El Problema del Mayor Domado* en la *Universidad Nacional de Cuyo* en Mendoza, Argentina. No solamente fue una creación artística que instaló el diálogo sobre la inclusión en ese escenario, sino que también desencadenó el interés por realizar otros procesos similares. El unipersonal de *El Gato Franchesco*³⁹ que se consolida como consecuencia del primer proceso, representa el interés de un sujeto por *hacerte-atro para educar a la sociedad*.

³⁹ Ver Anexo 8. El Gato Franchesco y Anexo 9. Tomos Somos Autistas.

Como resultado final se hace entrega del *Dispositivo Autoficcional para la Creación de Teatro Didáctico*⁴⁰, un instrumento por medio de la cual se propician escenarios de reflexión en comunidades a través de procesos creativos. Este dispositivo se materializa en la práctica a través de la aplicación de tres principios:

1. Principio de poetización: Proceso mediante el cual se definen los signos escénicos que representan el tránsito de la biografía del sujeto a la narración poética.

2. Principio de autoficcionalización: Proceso mediante el cual el sujeto o la comunidad narra sus vivencias, para consolidar los elementos biográficos que dan origen a la pieza didáctica.

3. Principio de transposición: Proceso mediante el cual la vida del sujeto se transforma en un objeto de enseñanza. Este principio define la tesis que se expone en el género didáctico.

Este dispositivo constituye un aporte concreto al campo de las artes escénicas y la educación, en tanto vincula dos teorías específicas (Autoficción y Teatro Didáctico) para modificar entornos opresores. En ese sentido, esta investigación abre la posibilidad de construir un nuevo campo de conocimiento, en el que la creación produce transformaciones propias, del otro y del contexto.

Por consiguiente, se invita a estudiantes, docentes, artistas, directores y a la comunidad académica en general, a realizar otros procesos de investigación y creación en los que se implemente esta propuesta. Proyectos que contribuyan a la validación de la efectividad del dispositivo y consoliden un universo de investigaciones que respalden la construcción de una nueva teoría, técnica y estética teatral. Que reconozcan la subjetividad de los individuos, conviertan sus vivencias en contenidos enseñables, y transformen los entornos opresores que aún están presentes en nuestra sociedad.

Para finalizar, es relevante mencionar el impacto de esta investigación sobre el investigador mismo. Si el objetivo del proyecto es reconocer la subjetividad del ser, sería contradictorio no darles lugar a mis propios sentires. El mayor hallazgo de este proyecto, es la posibilidad de pensar el horizonte para continuar mi formación profesional. Dado que este trabajo no cierra, sino que queda abierto para seguir siendo estudiado, me gustaría continuar la indagación en mis

⁴⁰ Los principios y las definiciones del dispositivo, así como las obras que respaldan su creación, quedan alojadas en la página web: <https://esteban.thisdomainwillbedeleted.xyz/>

estudios posgraduales. Deseo profundizar en las preguntas de este nuevo campo, porque considero que este tiempo requiere un nuevo teatro. Un teatro en el que el dolor no nos sea indiferente. Que esta investigación sea el comienzo de esa nueva propuesta de teatro. Un *Teatro Humanizante*.

Bibliografía

Alcarraz, B. (2012). Las fases metodológicas de la investigación acción pedagógica. Deconstruye, reconstruye y evalúa nuestra práctica pedagógica. Artículo académico.

Bardin, L. (1994). El Análisis de Contenido. Ediciones Akal. Madrid, España.

Baudino, V; Reising, A. (2000). Algunas reflexiones sobre el Proceso de Investigación desde la Práctica. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Blanco, S. (2018). Autoficción. Una ingeniería del yo. Punto de vista editores. España.

Boal, A. (1980). Teatro del Oprimido. México.

Brecht, B. (1943). El Alma Buena de Se-Chuan. Estados Unidos.

Brecht, B. (1948). El Pequeño Orgañón. Ovejas Muertas.

<https://ovejasmuertas.wordpress.com/2017/06/11/bertolt-brecht-el-pequeno-organon-para-teatro/>

Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: Una Alternativa Metodológica Alcanzable. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar, Chile.

Cardoso, G. (2008). Los medios de comunicación en la sociedad en red. Editorial UOC. Barcelona, España.

Chevallard, Y. (1985). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Psicología cognitiva y educación.

ConectaTEA, (2019). El ruido y el autismo. Compañeros de viaje en el TEA. Web. <https://www.fundacionconectea.org/2019/12/18/el-ruido-y-el-autismo-companeros-de-viaje-en-el-tea/>

DANE, (2021). Salud Mental en Colombia: un análisis de los efectos de la pandemia. Bogotá, Colombia.

Del Valle, N. (2015). El teatro de Brecht. La palabra como herramienta en el proceso de desalienación del hombre.

Diéguez, I. (2010). Desmontando escenas: Estrategias performativas de investigación y creación. Telón de fondo. Revista de teoría y crítica teatral. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Freire, P. (1996). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo, Brasil.

Garrido, M. (2015). Brechtismo. Diccionario Español de Términos Literarios Internacionales. Madrid, España.

Giroux, H. (1992). La pedagogía de la frontera y la política del postmodernismo. Revista Intrínquilis. Vol. 6.

Grzona y Segovia, (2022). Programa de la cátedra Luz y Sonido. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

Ionesco, E. (1970). Juegos de Masacre.

Lara, J. (2012). La educación moral en los auto sacramentales del siglo XVI en Nueva España. Perfiles Educativos. Vol. 34. No. 136.

La Voz del Pueblo. (2023). Juan Manuel Bibiloni Abonna conmovió a La Estación con su unipersonal. Argentina. <https://lavozdelpueblo.com.ar/noticia/132113-Juan-Manuel-Bibiloni-Abonna-conmovi%C3%B3-a-La-Estaci%C3%B3n-con-su-unipersonal%0A>

La Voz del Pueblo. (2023). Una oportunidad para conocer el mundo del autismo. Argentina. <https://lavozdelpueblo.com.ar/noticia/132064-Una-oportunidad-para-conocer-el-mundo-del-autismo>

Mantineo, N. (2023). Autismo: la atención de adolescentes y adultos tiene un vacío en Mendoza. Diario Digital El Sol. <https://www.elsol.com.ar/mendoza/autismo-la-atencion-de-adolescentes-y-adultos-tiene-un-vacio-en-mendoza/>

Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación. (2020). La investigación creación. Definiciones y Reflexiones.

Minsalud, (2018). Boletín de salud mental. Análisis de indicadores en Salud Mental por territorio. Bogotá, Colombia.

Morales D, Valero J. (2014). Componentes de la creación teatral en el colectivo teatral Luz de Luna. Tesis. Bogotá, Colombia.

Motos, T. (2017). El Teatro del Oprimido a Augusto Boal. Máster.

Nova y Ramírez (2021). Los Maclowndo Tales. Un aporte a los procesos formativos y metodológicos de creación de Doble VV Teatro a través del estudio de la situación cómica. Tesis. Bogotá, Colombia.

Pochettino, A. (2009). Construcción colectiva de la autoficción en la narrativa argentina reciente. Cultura, Arte y Comunicación.

Restrepo, B. (2003). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores. Vol. 7. Universidad de la Sabana. Colombia.

Rivera, V. (1993). La composición dramática. Estructura y cánones de los 7 géneros.

Rodríguez, L. (2017). Victus: La reconciliación como acto performativo. Tesis. Bogotá, Colombia.

Rossetti, L. (2018). Des/montar. El acontecimiento singular. Revista Reflexiones. Vol. 4. Argentina.

Salazar, C. (2004). Dispositivos: máquinas de visibilidad. Anuario de investigación del departamento de educación y comunicación. México.

Sampedro, L; Trozzo, E. (2003). Didáctica del teatro I. Una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria. Colección Pedagogía Teatral. Mendoza, Argentina.

Sánchez, N. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revistas Espacios*. Vol. 39.

Sandoval, C. (1997) *Investigación Cualitativa. Serie Especialización en Teoría Métodos y Técnicas de Investigación Social*.

Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa- técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Vía País (2023). Tres Arroyos: El unipersonal “Todos somos autistas” se presentará en el Centro Cultural La Estación. Argentina. <https://viapais.com.ar/tres-arroyos/tres-arroyos-el-unipersonal-todos-somos-autistas-se-presentara-en-el-centro-cultural-la-estacion/>

Lista de Anexos.

[Anexo 1. Los Gritos del Silencio.](#)

[Anexo 2. El Problema del Mayor Domado.](#)

[Anexo 3. Registro fotográfico de la implementación.](#)

[Anexo 4. Plan de trabajo de la implementación.](#)

[Anexo 5. Entrevistas.](#)

[Anexo 6. Video de la obra El Problema del Mayor Domado.](#)

[Anexo 7. Preanálisis - Matriz de organización de datos.](#)

[Anexo 8. El Gato Franchesco.](#)

[Anexo 9. Tomos Somos Autistas.](#)